



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Programa de Doctorado en Educación

Llegar a ser docente a medio tiempo. La docencia como segunda profesión en la Universidad de la República, Uruguay

Tesis doctoral

Natalia H. Correa

Dirigida por el Dr. Joaquín Paredes Labra y la Dra. María Inés Copello

Madrid, 2020

Resumen

El inicio en la docencia es determinante en la construcción de la identidad profesional. Se encuentra marcado por el ensayo-error, el predominio del principio de supervivencia y el desarrollo de aprendizajes intensivos y vicarios. La investigación fue cualitativa, holística, inductiva, generativa, subjetiva y constructiva. Se realizó en la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay, en carreras donde el perfil predominante del profesorado es aquel que ejerce la docencia como profesión secundaria. Se propuso explorar la iniciación a la enseñanza de dichos docentes e identificar experiencias de apoyo a principiantes por parte de profesores responsables de asignatura, a partir de una interrogante ¿cómo se llega a ser docente a medio tiempo en la UDELAR? Se realizó en dos etapas, una exploratoria y una descriptiva de estudio de casos en profundidad. En la primera, se realizaron entrevistas y consultas a docentes principiantes y experimentados. En la segunda, se realizaron observaciones, entrevistas y análisis documental desde un enfoque etnográfico. Se ha logrado establecer los distintos modelos de iniciación que coexisten en la universidad, los dispositivos utilizados deliberadamente por los responsables de asignatura y sus fundamentos para apoyar a los principiantes. Asimismo, se han identificado las principales problemáticas, preocupaciones y necesidades de los principiantes, así como sus expectativas y motivos para ingresar a la docencia.

Palabras clave: Docentes principiantes; Iniciación a la enseñanza; Docencia universitaria

Resumo

O início da docência é determinante na construção da identidade profissional. Encontra-se marcado pelo ensaio-erro, o predomínio do princípio de sobrevivência e o desenvolvimento das aprendizagens intensivas e vigárias. A investigação foi qualitativa, holística, indutiva, generativa, subjetiva e construtiva. Realizou-se na Universidad de la República (UDELAR) do Uruguai, nas carreiras onde o perfil predominante do professorado é aquele que exerce a docência como profissão secundária. Foi proposto explorar a iniciação ao ensino de ditos docentes e identificar experiências de apoio a iniciantes por parte dos professores responsáveis da matéria, a partir de uma interrogante: como se chega a ser docente em meio período na UDELAR? Realizou-se em duas etapas, uma exploratória e uma descritiva de estudo de casos em profundidade. Na primeira, realizaram-se entrevistas e consultas aos docentes iniciantes e experimentados. Na segunda, realizaram-se observações, entrevistas e análises documentais desde um enfoque etnográfico. Se tem conseguido estabelecer os diferentes modelos de iniciação que coexistem na universidade, os dispositivos utilizados deliberadamente pelos responsáveis da matéria e seus fundamentos para apoiar os iniciantes. Mesmo assim, tem-se identificado as principais problemáticas, preocupações e necessidades dos iniciantes, assim como suas expectativas e motivos para ingressar à docência.

Palavras-chave: Docentes iniciantes; Iniciação ao ensino; Docência universitária

Abstract

Teaching initiation is decisive in the construction of professional identity. It is characterized by trial-error, the predominance of the survival principle and the development of intensive and vicarious learning. The research was qualitative, holistic, inductive, generative, subjective and constructive. It has been made at the Universidad de la República (UDELAR) of Uruguay, in careers where the predominant profile of the teaching staff is the one who teaches as a secondary profession. The main objectives of this research were to explore the scenario of teaching initiation and to identify beginners support practices by course professors, based on a question: how do you become a part-time teacher at UDELAR? It was carried in two phases: an exploratory one, and a descriptive one with in-depth study cases. In the first, interviews and consultations were made to beginner and experienced teachers. In the second, observations, interviews and documentary analysis were made from an ethnographic approach. It has been possible to establish teaching initiation models that coexist in the university, mechanisms used deliberately by experienced professors and their justifications to support beginners. Likewise, the main problems, concerns and needs of the beginners have been identified, as well as their expectations and reasons for become teachers.

Keywords: Beginning teachers; Teaching initiation; University teaching

A mi familia.

Agradecimientos

A Natalia Mallada por escucharme, acompañarme y demostrarme, siempre, que la amistad verdadera existe.

A Gabriela Pérez Caviglia, Nilia Viscardi, Varenka Parentelli y María del Carmen Correa por impulsarme a continuar con la tesis en momentos difíciles y por enseñarme que puedo contar con ustedes.

A mis ex compañeros del Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social y Artística (hoy discontinuado) y de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.

A Giselle, estudiante de la Licenciatura en Comunicación, por colaborar con el trabajo de campo y compartir conmigo sus reflexiones. A Natalia Moreira y Eloisa Wiebusch por su generosidad y colaboración.

A los docentes que brindaron su tiempo para reunirse conmigo, responder mis preguntas y por permitirme acompañarlos en sus clases y reuniones. Soledad, Carlos, Miriam, Néstor, Gabriel, Gregorio, Federico, Lourdes, Marcelo, Eduardo, Patricia, Joaquín y Rosina: sin ustedes este trabajo no hubiera sido posible. Al leer este texto ya se identificará cada uno con sus nombres ficticios.

A Marcos Masetto, quien orientó los inicios del análisis durante la estancia académica en San Pablo. Gracias por la lectura, las sugerencias y los comentarios respetuosos. Experiencia enriquecedora que llevaré en mi memoria.

A María Inés Copello y a Joaquín Paredes, directores de la tesis y guías en esta ruta, por estimularme a continuar estudiando. Gracias por los momentos vividos, las reuniones personales y virtuales, la lectura atenta, los consejos y el apoyo no solo académico sino personal en estos años.

Por último, agradezco a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)

de Uruguay por la concesión de la beca de posgrado en el exterior en áreas estratégicas que permitió concretar este trabajo.

Tabla de contenidos

Resumen.....	2
Resumo	3
Introducción	13
Introdução	17
Parte I.....	21
Aproximación teórica.....	21
1. La docencia universitaria como profesión	23
1.1 Profesiones y profesión docente	23
1.2 La profesión académica	25
1.3 Características de la profesión académica en la UDELAR	33
2. El docente universitario y la enseñanza	43
2.1 El ejercicio profesional de la enseñanza	44
2.2 Las tareas y los saberes implicados en la enseñanza.....	46
2.3 La formación del profesorado universitario para la enseñanza.....	49
2.4 La formación pedagógica de los docentes en la UDELAR	55
3. La iniciación a la enseñanza en el nivel universitario.....	59
3.1 La iniciación a la docencia como etapa de desarrollo profesional.....	60
3.2 Socialización y aprendizaje del rol docente	62
3.3 Inducción a la profesión docente	66
4. El profesorado universitario principiante.....	77
4.1 Motivos para elegir la docencia como profesión	77
4.2 Fuentes de malestar: problemas y preocupaciones de los docentes principiantes.....	79
4.3 Expectativas, proyectos y necesidades de los docentes principiantes.....	84
Parte II.....	87
Encuadre metodológico	87
5. Objeto y estrategia general de la investigación.....	89
6. Fases.....	95
6.1 Exploración.....	95
6.2 Estudio de casos.....	103
7. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	107
7.1 Entrevistas.....	107

7.2 Observación (no participativa) de reuniones de equipo y clases	114
7.3 Documentos	119
7.4 Diario de investigación	120
8. Tratamiento y análisis de datos	123
8.1 Entrevistas y relevamiento de experiencias	124
8.2 Observación	129
8.3 Documentos	129
8.4 Diario de investigación	131
Parte III	133
Análisis e interpretación de los resultados	133
9. Iniciación a la enseñanza	135
9.1 Apoyos recibidos	135
9.2 Asignación de tareas	143
9.3 Primeras clases.....	146
10. El docente principiante	151
10.1 Autoimagen: el docente principiante desde su perspectiva.....	151
10.2 Imagen del docente experimentado sobre el principiante	166
11. Acciones, dispositivos de apoyo y sus fundamentos	181
11.1 Acciones formativas y de apoyo a docentes principiantes	181
11.2 Fundamentos de las acciones	192
12. Los casos en profundidad: Acompañamiento de experiencias	197
12.1 Caso A: descripción y análisis	197
12.2 Caso B: descripción y análisis	210
12.3 Caso C: descripción y análisis	225
Parte IV	257
Conclusiones.....	259
Conclusões	271
Referencias bibliográficas.....	283
Siglas.....	303
Anexos	305

Tabla de cuadros

Cuadro No. 1. Cometidos y denominación de los cargos docentes en función del grado	36
Cuadro No. 2. Docentes principiantes entrevistados	98
Cuadro No. 3. Cantidad de respuestas recibidas por facultad	100
Cuadro No. 4. Características de los informantes	100
Cuadro No. 5. Responsables de asignatura entrevistados	102
Cuadro No. 6. Características de los casos seleccionados	105
Cuadro No. 7. Integrantes de los equipos docentes acompañados	106
Cuadro No. 8. Observaciones realizadas	117
Cuadro No. 9. Síntesis de las categorías de análisis de entrevistas y relevamiento	127
Cuadro No. 10. Documentos inventariados y sus abreviaturas	130
Cuadro No. 11. Caso B: Guía docente N° 5	215

Tabla de ilustraciones

Fig. No. 1. Caso A: Salón de reuniones del equipo docente	203
Fig. No. 2. Caso A: Clase de Lourdes y Gabriel	206
Fig. No. 3. Caso A: Clase de Federico y Néstor	207
Fig. No. 4. Caso B: Salón de las primeras reuniones del grupo de inducción	219
Fig. No. 5. Caso B: Patio de la FCEA donde se realiza la sexta reunión	222
Fig. No. 6. Caso C: Reunión del equipo docente	233
Fig. No. 7. Caso C: Clase de Patricia	251

Introducción

En los últimos años la atención a los docentes noveles o principiantes ha sido una preocupación institucional a nivel mundial y diversas universidades han implementado acciones de formación pedagógica y didáctica dirigidas a dicha población. Sin embargo, y como regla general, la iniciación profesional a la docencia se desarrolla principalmente en el seno de las cátedras o departamentos.

En el presente estudio se decidió focalizar en cómo se desarrolla dicho proceso en el caso de aquellos profesores de la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay para quienes la enseñanza es su segunda profesión, compartida con la principal fuera de la institución. Este perfil del profesorado se caracteriza por poseer extensas jornadas laborales en su área de actuación profesional fuera de la universidad y su vínculo con la enseñanza se restringe a algunas horas semanales. En la UDELAR constituyen una proporción muy importante del plantel docente en algunas carreras denominadas ‘profesionales’. Asimismo, con la investigación se pretendió conocer las problemáticas que enfrenta este perfil docente al ingreso a la función y sus necesidades de formación pedagógica y didáctica. Por último, se buscó recuperar y dar visibilidad a algunas iniciativas de apoyo a los docentes ingresantes.

Aunque en la investigación sobre la iniciación a la docencia, la figura del docente principiante y los programas de inducción y mentoría dirigidos al profesorado han sido abundantemente abordados en el ámbito internacional, y particularmente para los niveles primario y secundario, el interés por realizar un estudio en el contexto seleccionado se fundamenta, en primer término, por la ausencia de investigaciones en esta universidad. En segundo término, mi actividad académica se encuentra abocada a la formación didáctica y pedagógica del profesorado universitario de esta institución.

Para el abordaje de esta realidad, en primer lugar, se realizó una exploración mediante consultas y entrevistas a docentes principiantes y experimentados, estos últimos responsables de asignatura. En segundo lugar, se realizó un estudio de casos

en profundidad desde un enfoque etnográfico en el que se acompañó durante un curso lectivo tres experiencias de acompañamiento a docentes ingresantes mediante entrevistas, observaciones y análisis documental.

En este trabajo se desarrolla un marco conceptual que encaminó el estudio, su encuadre metodológico, el análisis y la interpretación de los resultados y, para finalizar, las conclusiones y perspectivas.

En el primer apartado se realiza una aproximación teórica en la cual se presentan, asimismo, algunos antecedentes relacionados con la temática. En este sentido, el primer capítulo introduce la noción de profesión docente, focaliza en la profesión académica y caracteriza la docencia como profesión en la UDELAR. El segundo capítulo, aborda la enseñanza como una función esencial y como marca de origen de las instituciones universitarias, las funciones de los docentes y los saberes implicados en la tarea de enseñar, la formación necesaria para el ejercicio de la función y un acercamiento a las características de la formación de los docentes de la UDELAR. El tercer capítulo se concentra en la iniciación a la enseñanza en el nivel universitario, la socialización y aprendizaje del rol y se abordan la inducción y las mentorías como estrategias de apoyo al profesorado principiante. El cuarto capítulo coloca la atención, precisamente, en dicho profesorado: sus vivencias, necesidades, fuentes de malestar, expectativas.

En el segundo apartado se describe el encuadre metodológico del estudio. El quinto capítulo presenta el objeto, la estrategia general seguida y sus fundamentos. El sexto y séptimo capítulos abordan las fases y las técnicas e instrumentos de recolección empleados en el trabajo de campo. El octavo capítulo especifica la estrategia de tratamiento y análisis de los datos relevados.

En el tercer apartado se presenta el análisis e interpretación de los resultados, en cuatro capítulos. El noveno capítulo organiza la información en torno a la iniciación a la enseñanza, los apoyos recibidos, el momento de asignación de tareas y las primeras clases brindadas por los docentes principiantes. El décimo capítulo profundiza en la figura del docente principiante a partir de su propia autopercepción

y de la imagen de docentes experimentados. El onceavo capítulo menciona las acciones, modalidades y dispositivos de apoyo que reciben los docentes principiantes según lo expresado por los docentes responsables de asignatura. El doceavo capítulo describe tres experiencias de acompañamiento a docentes principiantes estudiados en profundidad.

En el cuarto apartado de conclusiones, por último, se exponen alcances, aportes y perspectivas del estudio.

Introdução

Nos últimos anos a atenção aos docentes iniciantes ou principiantes tem sido uma preocupação institucional a nível mundial e diversas universidades têm implementado ações de formação pedagógica e didática dirigidas a dita população. No entanto, e como regra geral, a iniciação profissional à docência desenvolve-se principalmente no seio das cátedras ou departamentos.

No presente estudo decidiu-se focalizar em como se desenvolve dito processo no caso daqueles professores da Universidad de la República (UDELAR) do Uruguai para os quais o ensino é sua segunda profissão, compartilhada com a principal fora da instituição. Este perfil do professorado caracteriza-se por possuir extensas jornadas laborais na sua área de atuação profissional fora da universidade e seu vínculo com o ensino se restringe a algumas horas semanais. Na UDELAR constituem uma proporção muito importante da equipe docente em algumas carreiras denominadas ‘profissionais’. Assim mesmo, com a investigação pretendeu-se conhecer as problemáticas que enfrenta este perfil docente ao ingresso á função e suas necessidades de formação pedagógica e didática. Por último, procurou-se recuperar e dar visibilidade a algumas iniciativas de apoio aos docentes ingressantes.

Apesar que na investigação sobre a iniciação à docência, a figura do docente iniciante e os programas de indução e mentores dirigidos aos professorados tem sido abundantemente abordados no âmbito internacional, e particularmente para os níveis primário e secundário, o interesse por realizar um estudo no contexto selecionado se fundamenta, em primeiro termo, pela ausência de investigações nesta universidade. Em segundo termo, minha atividade acadêmica se encontra enfocada na formação didática e pedagógica do professorado universitário desta instituição.

Para a abordagem desta realidade, em primeiro lugar, realizou-se uma exploração mediante consultas e entrevistas aos docentes iniciantes e experimentados, estes últimos responsáveis da disciplina. Em segundo lugar, realizou-se um estudo de

casos em profundidade desde um enfoque etnográfico no qual se acompanhou durante um curso letivo três experiências de acompanhamento aos docentes ingressados mediante entrevistas, observações e análises documentadas.

Neste trabalho se desenvolve um marco conceitual que encaminhou o estudo, seu enquadre metodológico, a análise e a interpretação dos resultados e, para finalizar, as conclusões e perspectivas.

No primeiro apartado se realiza uma aproximação teórica na qual se apresentam, a si mesmo, alguns antecedentes relacionados com a temática. Neste sentido, o primeiro capítulo introduz a noção da profissão docente, focaliza na profissão acadêmica e caracteriza a docência como profissão na UDELAR. No segundo capítulo, aborda o ensino como uma função essencial e como marca a origem das instituições universitárias, as funções dos docentes e os saberes implicados na tarefa de ensinar, a formação necessária para o exercício da função e uma aproximação às características da formação dos docentes da UDELAR. O terceiro capítulo se concentra na iniciação ao ensino no nível universitário, a sociabilização e aprendizagem do papel e se abordam a indução e as mentorias como estratégias de apoio ao professorado iniciante. O quarto capítulo coloca a atenção, precisamente, em dito professorado: suas vivências, necessidades, fontes de mal-estar, expectativas.

No segundo apartado se descreve o enquadre metodológico do estudo. O quinto capítulo apresenta o objeto, a estratégia geral seguida e seus fundamentos. O sexto e sétimo capítulos abordam as fases e as técnicas e instrumentos de captação empregados no trabalho de campo. O oitavo capítulo especifica a estratégia de tratamento e análise dos dados coletados.

No terceiro apartado se apresenta a análise e interpretação dos resultados, em quatro capítulos. O noveno capítulo organiza a informação em torno da iniciação ao ensino, os apoios recebidos, no momento da designação das tarefas e as primeiras aulas brindadas pelos docentes iniciantes. O décimo capítulo aprofunda na figura do docente iniciante a partir de sua própria autopercepção e da imagem dos docentes

experimentados. O onzeavo capítulo menciona as ações, modalidades e dispositivos de apoio que recebem os docentes iniciantes segundo o expressado pelos docentes responsáveis da matéria. O dozeavo capítulo descreve três experiências de acompanhamento aos docentes iniciantes estudados em profundidade.

No quarto apartado de conclusões, por último, expõem-se alcances, contribuições e perspectivas do estudo.

Parte I

Aproximación teórica

1. La docencia universitaria como profesión

En la presente tesis se estudia la iniciación a la profesión docente del profesorado a tiempo parcial en la principal universidad pública uruguaya. En este sentido, y para comprender la realidad de dicho perfil docente, es preciso comenzar este trabajo revisando algunos asuntos vinculados a qué significa ser profesional de la educación. Es así que, en el primer capítulo se realizará una introducción a la noción de profesión docente, luego se focalizará en la profesión académica y, para finalizar, se caracterizará la docencia universitaria como profesión en la Universidad de la República (UDELAR) de Uruguay.

1.1 Profesiones y profesión docente

La noción de profesión admite diversas definiciones ya que no es un concepto neutro sino que es social e históricamente construido (Sarramona López, Noguera Arrom, y Vera Vila, 1998). Así, algunos autores plantean la centralidad de los saberes que fundamentan las prácticas de una determinada comunidad profesional: *“se entiende por profesión aquel conjunto de actividades específicas que,*

fundamentadas en conocimientos científicos y técnicos, se aplica a la resolución de problemas sociales” (Sarramona López et al., 1998, p. 100). Otros autores convienen en destacar el papel de la identidad de los integrantes de dicha comunidad que los distingue de otros grupos ante la sociedad: *“actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad”* (Cortina, 2000, p. 15). En este sentido, para Cortina los rasgos diferenciales de una profesión pueden sintetizarse en un conjunto de requisitos que configuran lo que denomina *êthos* en una profesión. En primer lugar, se trata de una actividad humana social que presta un bien específico e indispensable a la sociedad la cual, a su vez, puede exigir legítimamente a los profesionales que presten dicho bien. En segundo lugar, el profesional debe vivir la profesión como una vocación, anteponiendo la prestación del bien a su interés personal. En tercer lugar, para acceder a la profesión se debe contar con unos conocimientos que generalmente se obtienen a través de la formación. En cuarto lugar, los profesionales forman un colectivo que ejerce un control sobre la profesión. Por último, la pertenencia a una profesión es un componente de identidad (Cortina, 2000, pp. 27-28).

Para el caso concreto de la docencia Sarramona López et al. (1998), por su parte, expresan:

Haciendo una síntesis de varias propuestas más la propia reflexión, proponemos como características definitorias de la profesionalidad en las sociedades desarrolladas las siguientes (Sarramona, 1995):

1. Delimitación de un ámbito específico de actuación.
2. Preparación técnica y científica para resolver los problemas propios de su ámbito de actuación.
3. Compromiso de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades que le son propios.
4. Unos ciertos derechos sociales como individuo y como colectivo profesional.
5. Autonomía en la actuación.
6. Compromiso deontológico con la práctica docente. (Sarramona López et al., 1998, p. 108)

Como se mencionó, el propósito de este capítulo es realizar una aproximación a la docencia universitaria como profesión. Enmarcar la docencia de este nivel como actividad profesional permite visualizarla como una actividad compleja que supone la puesta en acción de saberes diversos, con diferentes orígenes y grados de generalidad (Hativa, 2000). Como punto de partida, entonces, es preciso explicitar que en este trabajo consideraremos al docente universitario como un académico que desarrolla funciones de enseñanza, investigación y extensión (Errandonea, 1998, p. 97). En este sentido, a continuación, se abordarán algunos rasgos del trabajo académico desarrollado en las instituciones universitarias que posibilitarían atribuirlos –no sin discusión– a una profesión.

1.2 La profesión académica

La existencia de una “profesión académica” no es un tema saldado en la literatura. Por un lado, se afirma que la heterogeneidad y fragmentación disciplinar que caracterizan el trabajo de los docentes universitarios –y la diversidad de situaciones contractuales– no permiten hablar de una única profesión sino que dichos docentes en realidad comprenden múltiples grupos profesionales (Becher, 1993). En este sentido, Pedró (2004) dice que si poseer un conocimiento compartido solo con los restantes miembros de su profesión es condición necesaria, no existiría una única profesión académica. Sin embargo, por otro lado, el mismo autor señala que los docentes universitarios trabajan en el mismo entorno, comparten los mismos valores, condiciones laborales, estatus y funciones, y que, por tanto, son miembros de un único colectivo. En relación a si la labor académica podría considerarse como profesión, García de Fanelli plantea que:

De acuerdo con el artículo seminal escrito por Harold L. Wilensky en 1964, lo que diferencia a una profesión de cualquier otra ocupación son dos rasgos: (1) la tarea que se realiza es técnica, es decir, está basada en un conocimiento sistemático o doctrina adquirida a través de un proceso de entrenamiento y aprendizaje formal, y (2) los que realizan la tarea adhieren a un conjunto de normas correspondientes a la profesión o código de ética que deben respetar todos aquellos que se precien de genuinos profesionales. Claramente la actividad docente universitaria cumple con ambos requisitos (García de Fanelli, 2009b, p. 13).

En definitiva, dos grandes visiones atraviesan la discusión y, ya sea que pesen más las diferencias o las semejanzas, la balanza se inclina hacia una u otra posición. Es probable que haya un vínculo entre el contexto y estas posiciones. Así, Pedró (2004) menciona que el origen del concepto se encuentra en el mundo anglosajón. En los casos norteamericano y británico, por ejemplo, los profesores universitarios se consideran miembros de una única profesión académica. En otros casos el estatus de integrante de un “cuerpo docente” depende de la calidad de funcionario, por lo que no todos quienes ejercen actividades docentes se consideran miembros de un único colectivo profesional (Pedró, 2004). En América Latina, apunta (García de Fanelli, 2009b), no es frecuente el uso de la expresión. La autora lo atribuye a la estructura profesionalista de las universidades latinoamericanas en las que: *“ha predominado la figura del profesor con baja dedicación horaria en la actividad de enseñanza y cuya ocupación principal (su “verdadera profesión”) es el ejercicio de su profesión liberal como médico, contador, abogado, etc.”* (García de Fanelli, 2009b, p. 14).

Más allá de estas posiciones, de lo que no existen dudas es de la relevancia del profesorado universitario en el progreso cultural, social y económico (Pedró, 2004). Así, le han llamado “profesión de profesiones” o “profesión clave” (Perkin, 1969) pues interviene en el control de su propia reproducción, en la producción y preservación del conocimiento de las sociedades y la formación de otros profesionales.

A los efectos de profundizar en algunos de los aspectos que configuran el trabajo académico a continuación nos centraremos en tres asuntos: a) las funciones, estructura ocupacional y organización del trabajo en las universidades, b) la carrera académica (selección, estabilidad y promoción), y c) la formación permanente del profesorado.

1.2.1 Funciones, estructura ocupacional y organización del trabajo

De acuerdo con la abundante literatura existente lo que caracteriza –y diferencia– al docente de nivel universitario del docente de otros niveles educativos es que, además de la formación de las generaciones jóvenes, le compete la producción de conocimientos socialmente pertinentes. En ese sentido, Boyer (cit. en Pedró, 2004) establece que los objetivos de la profesionalidad académica son descubrir, integrar, aplicar y enseñar conocimientos. Podría decirse que, para el cumplimiento de estos objetivos, el profesorado universitario tiene asignadas dos funciones claras y definidas: la investigación y la enseñanza. Sin embargo, y sobre todo en los últimos años, cada vez más se hace más visible la complejidad de la labor académica. La asignación de tareas de gestión y de tipo administrativo, por ejemplo, han ido aumentando. Así, García-Valcárcel (2001) plantea que la enseñanza, la investigación y la gestión son los ámbitos básicos de dedicación del profesorado universitario. Benedito et al. (1995, p. 119) por su parte, de manera muy exhaustiva, establecen que el docente universitario debe desarrollar las siguientes actividades:

- El estudio y la investigación
- La docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas;
- La comunicación de sus investigaciones;
- La innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas;
- La tutoría y la evaluación de los alumnos;
- La participación responsable en la selección de otros profesores;
- La evaluación de la docencia y de la investigación;
- La participación en gestión académica;
- El establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura, etc.
- La promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario;
- La contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores.

Todas estas funciones atribuidas al profesorado deben desarrollarse en el marco de determinadas estructuras ocupacionales. En este sentido, existen diversas categorías de docentes, con distintas dedicaciones horarias y modalidades de contrato, aspectos que inciden en el tipo y volumen de tareas y responsabilidades

que efectivamente pueden asignarse. A continuación, se abordarán someramente los casos de Argentina, España y Brasil por ser países de gran influencia académica para Uruguay. Por un lado, la estructura organizativa de las universidades públicas argentinas cuenta con múltiples puntos en común con la organización de la Udelar. Por otro lado, la estancia académica doctoral se realizó en Brasil. Por último, el Programa de Doctorado donde se realiza la presente tesis pertenece a universidad española. Sin pretensiones de realizar una comparación exhaustiva, las siguientes líneas a los efectos de colaborar con la comprensión del lector.

En Argentina, las universidades públicas prevén seis categorías docentes, cada una con sus propias responsabilidades que se distribuyen jerárquicamente, las cuales se organizan en dos tipologías de “cuerpos”: los “profesores” –adjuntos, asociados y titulares– y los “auxiliares docentes” –ayudante de primera (alumnos), ayudante de segunda (diplomados), jefe de trabajos prácticos– (Claverie, 2009; García de Fanelli, 2009a). En España el profesorado universitario se divide en dos tipos de figuras, el funcionario y el contratado, cada una de las cuales se subdivide en distintas categorías (Nogueira López, 2004). El profesorado funcionario, por ejemplo, está integrado por catedráticos y por titulares de universidad. La subdivisión del profesorado contratado laboral, por su parte, es más compleja ya que existen profesores ayudantes, visitantes, agregados, solo por mencionar algunos. En Brasil, por su parte, la realidad también es compleja y aquí realizaremos algunos recortes respecto de las universidades federales en base a lo establecido en la normativa vigente. En términos generales, puede decirse que existe una estructura de clases integrada por las siguientes categorías docentes de carrera: profesor auxiliar, profesor asistente, profesor adjunto, profesor asociado y profesor titular. Asimismo, en cada una de dichas clases hay niveles. Además, existe la posibilidad de contratar profesores sustitutos y profesores visitantes (Ministério da Educação (MEC) do Brasil, 2012).

En cuanto a la dedicación horaria semanal en Argentina existen tres rangos: dedicación exclusiva (entre 40 y 45 horas semanales), dedicación semiexclusiva (entre 20 y 22 horas) y dedicación simple o parcial (10 a 12 horas). En España, las dedicaciones horarias varían entre tiempo parcial y completo y, en algunos casos,

se encuentran asociadas a la categoría del profesor. Generalmente, las dedicaciones a tiempo parcial las ejercen profesionales con un contrato temporal con la universidad. En el caso de Brasil, la normativa de las universidades federales establece tres posibles regímenes de trabajo: 40 horas semanales con dedicación exclusiva, tiempo parcial de 20 horas semanales o dedicación parcial de 40 horas en carácter excepcional (Birnfeld y Costa, 2012). También existe la exigencia de que al menos un tercio de los cuerpos docentes de las universidades se encuentre en régimen de tiempo integral (Gonçalves Cardoso, 2016).

Respecto de las formas de contratación, en Argentina coexisten dos tipos de contrato: el estable (previsto por ley mediante el mecanismo de concurso) y el temporario. En España, también hay diversidad de situaciones ya que los profesores funcionarios mantienen sus cargos indefinidamente mientras que en otras categorías el profesorado mantiene una relación contractual temporal. En Europa las formas de contratación muestran diversidad de situaciones, aunque, en términos generales, el acceso a la titularidad garantiza mantener el puesto de trabajo hasta la jubilación, salvo en los casos de Alemania y el Reino Unido donde se prevén mecanismos de renovación (Pedró, 2004). En Brasil, como se mencionó, además del profesorado estable de carrera en las universidades federales es posible contratar profesores sustitutos y profesores visitantes por períodos acotados (Birnfeld y Costa, 2012).

En cuanto a la organización o estructuración del trabajo académico, existen dos tipologías principales: la cátedra y el departamento. Entre las principales características de la primera tipología, la cátedra, puede decirse que la principal es que toda la actividad académica gira alrededor de la figura del titular. Los integrantes de la cátedra son sus subordinados y realizan sus actividades de enseñanza e investigación a partir de las definiciones tomadas por este. El catedrático toma las decisiones de manera independiente y goza de una gran autonomía en su actuación, aunque esta está determinada, por ejemplo, por los recursos con los que cuenta (Pedró, 2004, p. 102). Esto no significa, no obstante, que desarrolle su actividad aislado ya que se encuentra inserto en una facultad donde se prevén mecanismos de coordinación, por ejemplo, con otros catedráticos.

En Argentina, por ejemplo, este es el modelo predominante (García de Fanelli, 2009b). La segunda tipología, como se mencionó, es la estructura departamental. Se diferencia de la anterior en cuanto a que está basada en la congregación de un grupo de colegas que trabajan en un mismo espacio y comparten tanto las decisiones como el control de los recursos (Pedró, 2004, p. 106). Como señala García de Fanelli, en este modelo *“Las diferencias de prestigio residen en las calificaciones y el expertise que cada uno posee en función de su trayectoria académica dentro y fuera de la institución”* (García de Fanelli, 2009b, p. 16).

Para cerrar este apartado es necesario detenerse en un último asunto: el ejercicio simultáneo de actividades paralelas a la docencia. Si bien controvertido en algunos contextos (Pedró, 2004, p. 155), en otros no es poco común, aunque por motivos diferentes. En Europa, por ejemplo, Pedró plantea que el prestigio y la alta especialización de los académicos lleva a que estos sean solicitados para realizar actividades fuera de las universidades. El autor señala que generalmente estas son toleradas con la debida autorización y mientras no entren en conflicto con el cumplimiento de las responsabilidades dentro de la institución. La realidad de las universidades públicas argentinas, por su parte, muestra que una porción muy importante de los puestos docentes se encuentra en los niveles jerárquicos con menor responsabilidad, cuentan con dedicaciones simples y en contratos temporarios. Para muchos de estos profesores su labor en las universidades es su profesión principal, pero otros consideran la docencia como una actividad adicional compartiendo esta actividad con el ejercicio de otras profesiones (García de Fanelli, 2009b). Este fenómeno también acontece en Brasil (Behrens, 1998; Silva Ferreira, 2010).

1.2.2 Carrera académica: selección, estabilidad y promoción

Con relación a la carrera académica de los profesores, un aspecto central lo constituye su inicio con los procesos de selección. En particular, es preciso señalar que las cualificaciones exigidas para el acceso a la docencia son diferentes en los distintos sistemas de educación superior. No obstante, en términos generales, puede decirse que existen tres tipos de situaciones. En primer lugar, la exigencia de

titulación de doctorado conjuntamente con una habilitación especial para el ejercicio de la docencia (Alemania, Francia, España). Si bien subyace a estas exigencias la existencia de dos tipos de funciones a desarrollar por parte del personal académico (investigación y enseñanza), la realidad es que se evalúan aspectos estrictamente disciplinarios y no didácticos. En segundo lugar, la sola exigencia de titulación doctoral o, en su ausencia, contar con antecedentes científicos excepcionales (Dinamarca, Grecia, Países Bajos). En este grupo una cuestión adicional a considerar es que la titulación no necesariamente tiene que vincularse con las disciplinas a enseñar. En tercer lugar, se encuentra el grupo donde no se exige titulación doctoral (Finlandia, Italia, Reino Unido), aunque sí el contar con una importante competencia científica acreditada mediante publicaciones, trabajos en congresos y participación en proyectos (Pedró, 2009). El caso argentino puede señalarse que se encuentra en esta situación, aunque sí existe la exigencia de que la titulación de los docentes sea igual o superior al nivel en el cual ejercen la docencia (Claverie, 2009, p. 50). En Brasil, por Decreto el acceso a cada una de las clases exige un nivel de formación específico. En este sentido, para ser profesor auxiliar se requiere titulación de grado, para asistente titulación de Mestre y titulación de doctorado para el resto de las clases (Birnfeld y Costa, 2012).

Un segundo aspecto de los procesos de selección lo representan los mecanismos o vías previstos para el acceso y quienes participan en las decisiones. En este sentido, tanto la incorporación como la promoción del personal académico no es exclusivamente decisión de las autoridades universitarias, sino que son los propios miembros de la disciplina quienes realizan la evaluación de los candidatos. Así, en Europa se crean tribunales o comisiones de selección que pueden integrarse con profesores de la institución y expertos externos. La designación final, no obstante, es potestad del jefe de Estado o del ministro de Educación en su representación (Pedró, 2004). En Argentina, por ejemplo, por ley se ha establecido que el mecanismo de acceso es el concurso abierto de oposición y antecedentes donde una comisión evaluadora, a través de distintos instrumentos, evalúa y establece una lista de candidatos ordenada, que eleva a las autoridades de la institución para la decisión final (Claverie, 2009). En Brasil también el acceso a las instituciones federales es por la vía del concurso de pruebas y títulos (Birnfeld y Costa, 2012).

En cuanto al tema de la estabilidad en el empleo, el debate se centra en la perpetuidad o no de los puestos una vez obtenidos. Existen diversidad de modelos, aunque se puede decir que en algunos sistemas efectivamente la obtención de un puesto garantiza su posesión hasta la jubilación y en otros casos existen mecanismos de renovación. Estos mecanismos son diversos e incluyen el concurso obligatorio (donde se debe defender el puesto en competencia con otros candidatos) o la evaluación del desempeño. En ambos casos también existe diversidad de situaciones en cuanto a la periodicidad con la cual se deben realizar estos concursos o evaluaciones.

La promoción también presenta dos modelos principales. Por un lado, en algunos sistemas esta se produce exclusivamente a través del concurso y en otros a través de carreras docentes internas. El primer caso, denominado modelo tradicional, se caracteriza por ser competitivo ya que el interesado en crecer en su carrera académica debe disputar su ascenso con otros candidatos. El segundo caso, denominado modelo según competencias (Noruega, Suecia), se caracteriza por la promoción de un profesor estable a un rango superior al que ocupa si ha alcanzado el nivel de competencias requeridas (García de Fanelli, 2009b). En Argentina, por ejemplo, conviven ambos modelos ya que la misma ley que establece la exigencia del concurso para el acceso, garantiza la autonomía de las universidades para establecer sus condiciones de permanencia y promoción en las carreras académicas (Claverie, 2009, p. 38). Por su parte, en Brasil la promoción de una clase a otra combina varios requisitos: estar en el último nivel de la clase anterior a la que se aspira, un mínimo de 24 meses de ejercicio en dicho nivel, poseer determinado nivel de titulación (dependiendo de la clase puede ser título de Mestre, Doctor, etcétera), aprobación de la evaluación de desempeño de acuerdo con directrices establecidas por el Ministerio de Educación. También se prevé un mecanismo de aceleración de la promoción en caso de obtención de títulos de posgrado (Ministério da Educação (MEC) do Brasil, 2012).

1.2.3 Formación y actualización permanente

La formación permanente del profesorado universitario es un requerimiento profesional básico. Tanto las sociedades como el conocimiento evolucionan y se transforman permanentemente, lo que impacta en las demandas y exigencias a la educación superior en general y al profesorado en particular. La diversificación y complejización de las tareas docentes exige el desarrollo de diversas capacidades y formación en áreas muy diversas. En este sentido, se plantea la necesidad de actualizarse tanto en lo disciplinar como en lo metodológico y lo pedagógico. Probablemente la actualización en lo pedagógico sea el aspecto menos atendido pues la enseñanza, como función, se encuentra menos legitimada institucionalmente que la investigación. Uno de los mecanismos que tienen las universidades para colaborar con la actualización de su personal docente es la vía del sabático. Como señala Pedró (2004) el sabático es utilizado para el desarrollo de producciones científicas.

Presentado un esbozo del panorama de la profesión académica, en el siguiente apartado se presentarán las principales características de la docencia en la UDELAR.

1.3 Características de la profesión académica en la UDELAR

El sistema educativo uruguayo está compuesto por cinco niveles (MEC, 2005): a) Educación para la primera infancia, que atiende a los niños de cero a tres años; b) Educación inicial, que tiende a los niños de cuatro y cinco años; c) Educación primaria, que atiende a los niños desde los seis años en los grados escolares; d) Educación media, que presenta las modalidades de enseñanza secundaria y enseñanza técnica; y e) Educación superior, dividida en educación universitaria y educación terciaria no universitaria. Debido a que el sistema educativo público se encuentra regulado por Entes Autónomos (cuestión contemplada en la Constitución de la República) el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a diferencia de otros países, cumple solamente funciones de coordinación y no posee injerencia organizativa y política (Collazo, 2012, p. 39).

El nivel de educación superior uruguayo tiene la peculiaridad de haber comenzado su proceso de diferenciación en años recientes. Hasta los años ochenta del siglo XX únicamente existía una universidad, pública y cogobernada: la Universidad de la República (UDELAR). A partir de esa década comienzan a surgir algunas universidades privadas y más recientemente, entrado el siglo XXI, se crea una nueva universidad pública de perfil tecnológico. Además, se encuentra en proceso de creación una universidad encaminada a la formación docente básica (Collazo, 2012; Collazo et al., 2014, 2015).

La UDELAR es una persona jurídica pública que funciona como ente autónomo, consagrado así por el artículo 202 de la Constitución de la República, y es la principal institución encargada de la educación superior pública en el Uruguay. Actualmente comparte el nivel de la educación superior universitaria con una universidad pública¹, cinco universidades privadas² y una gran cantidad de institutos universitarios, también privados; todos ellos cuentan con autonomía académica pero están bajo la supervisión del MEC³. Sin embargo, por más de 150 años ejerció el monopolio de la educación superior en el país. Puede caracterizarse como una *macrouniversidad* latinoamericana (Didriksson, 2006), pues concentra el 80% de la matrícula global, atiende el conjunto de áreas de conocimiento y las más variadas disciplinas en los niveles de grado y posgrado, recibe la mayor parte del financiamiento que el Estado destina al nivel universitario y reúne la mayoría de los investigadores del país (Collazo et al., 2014). Los últimos censos realizados hacen saber que esta universidad cuenta con 85905 estudiantes de grado (Universidad de la República, 2013) y 6531 estudiantes de posgrado (Universidad de la República, 2012) y 9378 docentes (Universidad de la República, 2016).

Sus fines se encuentran descritos en el artículo 2 de su Carta Orgánica (LO UDELAR, 1958):

¹ Universidad Tecnológica (UTEC).

² Las cinco universidades privadas son: Universidad Católica del Uruguay, Universidad ORT, Universidad de Montevideo, Universidad Clae y Universidad de la Empresa.

³ Además de las universidades y los institutos universitarios, el sistema educativo terciario uruguayo se compone de Institutos de Formación Docente, cursos técnicos dependientes del Consejo de Educación Técnico-Profesional y Escuelas y Centros dependientes de Ministerios, entre otros.

Art. 2º. Fines de la Universidad.- La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

La UDELAR se compone de quince facultades y un conjunto de institutos y escuelas que desarrollan actividades de enseñanza, investigación y extensión, en un amplio abanico de áreas de conocimiento. Estos Servicios se agrupan en tres grandes áreas académicas: a) Social y Artística, b) Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, y c) Salud. En el interior del país existen dos centros universitarios regionales (CENUR Este y CENUR Litoral Norte) y un conjunto de casas y centros de la universidad (Región Noreste). El proceso de descentralización de la institución ha sido prioritario en los últimos años; la oferta formativa en los centros universitarios del interior es variada y se están creando nuevas carreras. Sin embargo, la mayor parte de la oferta aún se encuentra en la capital del país.

Desde el punto de vista de su forma de gobierno, se trata de una universidad cogobernada por docentes, estudiantes y graduados, quienes participan en las decisiones de la institución. De acuerdo con el artículo 6 de la LO UDELAR, sus órganos de gobierno son el Consejo Directivo Central (CDC), el Rector, la Asamblea General del Claustro (AGC), los Consejos de los Servicios, los Decanos, las Asambleas del Claustro de cada Servicio y los órganos que tienen encomendada la Dirección de los Institutos o Servicios universitarios. Algunos de estos órganos se integran mediante elecciones directas y otros son provistos por designación. Así, los integrantes de los Consejos directivos y las Asambleas del Claustro de los Servicios, y los integrantes de la AGC, se eligen por elecciones; el Rector es designado por la AGC y los Decanos son designados por las correspondientes Asambleas del Claustro de los Servicios. Los mandatos del Rector, de los Decanos y de los Consejeros de los Servicios (5 docentes, 3 graduados y 3 estudiantes más

el Decano en cada uno) son de cuatro años; los mandatos de los integrantes de las Asambleas del Claustro de los Servicios (15 docentes, 10 graduados y 10 estudiantes) y de la AGC (3 docentes, 2 graduados y 2 estudiantes de cada Servicio) son de dos años.

1.3.1 Funciones, estructura ocupacional y organización del trabajo docente

Según el artículo 5 del Estatuto del Personal Docente de la UDELAR (EPD UDELAR, 1968) se denomina “docente” a aquella persona que ocupe un cargo docente, en forma efectiva o interina, o desarrolle funciones docentes como contratado, honorario o libre. Las principales funciones docentes de la universidad son la enseñanza, la investigación y la extensión. Asimismo, y en la medida que tiendan a cumplir con los fines de la universidad, están comprendidas otras funciones tales como la gestión académica, la asistencia técnica, y la formulación, estudio y resolución de problemas públicos de interés general.

Si bien la Ordenanza de Organización Docente (OOD UDELAR, 1973) en su artículo 1 establece que los cargos docentes se encuentran agrupados en “Cátedras, Talleres, Clínicas, Institutos, Departamentos, Laboratorios, Secciones de Facultades, Cursos e Institutos de Escuelas y cargos de Gobierno”, la tendencia actual es a la departamentalización.

Desde el punto de vista de la estructura jerárquica, en el artículo 4 del EPD UDELAR se distribuyen los cargos docentes en cinco grados organizados mediante números del 1 al 5. Por otra parte, en la OOD UDELAR se caracterizan dichos grados y se establecen su denominación, responsabilidades y funciones, a saber:

Cuadro No. 1. Cometidos y denominación de los cargos docentes en función del grado

Grado	Denominación	Cometidos
1	Ayudante	Debe trabajar con grupos reducidos de alumnos y puede desempeñar otras funciones siempre dirigido por docentes de

		grado superior y que sus actividades se orienten a su propia formación.
2	Asistente	Debe ejercer tareas de colaboración, que por ejemplo requieran iniciativa y responsabilidad, pero también orientadas hacia su propia formación y realización personal. La principal diferencia con el grado 1 es que se requieren conocimientos profundos en algún aspecto de la disciplina.
3	Profesor Adjunto	Lo distintivo de este grado respecto de los anteriores es que, además de la enseñanza, requiere la realización de creación original de conocimiento (por ejemplo a través de la investigación). Por otra parte, también puede orientar a otros docentes y realizar funciones de dirección, aunque de manera limitada. Desde este grado se exige alta dedicación horaria.
4	Profesor Agregado	Tiene cometidos similares a los del grado siguiente: enseñanza, creación original de conocimiento y extensión. Respecto de la orientación a otros docentes en temas de enseñanza e investigación se diferencia del grado anterior en que estas funciones se convierten en habituales, además de que es responsable de la formación y superación personal de los docentes a su cargo. Cuenta con cometidos de dirección en aspectos restringidos en su área académica.
5	Profesor, catedrático o Profesor Titular	Este grado es la culminación de la estructura docente y debe cumplir no solamente con la realización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, sino que en materia de gestión le corresponde la máxima responsabilidad de dirección, orientación, planificación de actividades generales en el servicio que se desempeña.

Fuente: Ordenanza de organización docente de la Universidad de la República.

Otro aspecto del trabajo docente refiere a las asignaciones horarias que, en la UDELAR, se caracterizan por su alta dispersión. Así, dependiendo del Servicio, los docentes pueden contar con dedicaciones horarias muy bajas o alcanzar la jornada completa. Existen facultades, por ejemplo, en las que la asignación horaria típica es de tres horas semanales para grados 1 y 2 que se encargan del desarrollo de un curso práctico, mientras que en otras la asignación para la misma responsabilidad es de 6 horas semanales. A los efectos de propender a la profesionalización de la actividad docente, sin embargo, la UDELAR ha comenzado a desarrollar

mecanismos para aumentar la carga horaria de los docentes a través de llamados a extensiones horarias permanentes. Esta dispersión sin dudas ha sido una preocupación institucional al punto que recientemente se ha aprobado un nuevo Estatuto del Personal Docente en el cual se ha propuesto la agrupación en cuatro categorías, en función de su dedicación horaria: régimen de dedicación total (40 horas semanales o más), alta dedicación (más de 30 horas semanales), media dedicación (20 o 24 horas semanales) y baja dedicación (10 horas semanales). En función de estas cargas horarias se propone, además, la regulación de la cantidad de funciones a realizar.

Un asunto relevante respecto al trabajo docente, asimismo, se vincula con el ejercicio de funciones paralelas. En este sentido, en su carácter de funcionario, un docente de la UDELAR puede poseer más de un cargo docente en la propia universidad o en otros subsistemas e, incluso, hasta un cargo no docente en la administración pública. El único impedimento es que la suma de cargas horarias del conjunto de cargos que posea en la administración pública no supere las 60 horas semanales. Asimismo, no existen impedimentos para el desarrollo de actividades en el ámbito privado salvo cuando entren en conflicto con las actividades que se desarrollan en la universidad (por ejemplo, la dirección de unidades académicas de carácter similar en universidades privadas y en la UDELAR). Esto es aplicable a todos los docentes salvo en el caso de quienes se encuentran en el Régimen de Dedicación Total (RDT), pues este régimen implica la dedicación exclusiva a la universidad y quienes se encuentran en esta situación reciben una compensación especial para dicha exclusividad.

1.3.2 Selección, permanencia y promoción

El Estatuto del Personal Docente, la Ordenanza de Concursos (OC UDELAR, 1953) y la Ordenanza de Organización Docente regulan las modalidades de acceso y permanencia en los cargos docentes de la UDELAR. No obstante, cada servicio universitario posee su propia normativa (Correa, Domínguez, Ignatov, y Mallada, 2012).

Como se mencionó, existen distintos tipos y grados de docentes (ver Cuadro No. 1). Por un lado, se encuentran aquellos que ocupan cargos y, por otro, aquellos que desarrollan funciones. Las principales diferencias entre ambos tipos refieren a los modos de acceso y permanencia en la actividad. Respecto del primer caso, un cargo docente puede ser ocupado de manera interina o efectiva. La calidad de efectivo refiere a un cargo concursado y cuya reelección se realiza ordinariamente cada cinco años, mientras que un interinato implica la ocupación de un cargo vacante (aún no ocupado en efectividad) y su renovación se realiza de manera anual y hasta tanto el cargo no sea ocupado en efectividad. El acceso a un cargo se inicia con un llamado público a aspiraciones o a concurso. En estos casos se prevé que el Consejo nombre una comisión asesora compuesta por docentes de grado superior al del objeto del llamado para la evaluación de los méritos de los aspirantes. Dicha comisión, posteriormente, eleva un informe al Consejo, no siendo dicho informe vinculante para los consejeros. En caso de determinarse un concurso de méritos y pruebas, el Consejo designa un tribunal, constituido por número impar de miembros, que entiende en dicho concurso y cuyo dictamen es vinculante salvo por cuestiones de forma o procedimiento. Respecto del segundo caso, es decir aquellos que desarrollan funciones transitoriamente, el acceso se produce mediante contratación o designación directa (docentes contratados y honorarios) o por autorización del Consejo respectivo (docentes libres).

En cuanto a las cualificaciones necesarias para ser docente es común para todos los casos el requerimiento de contar con capacidad probada e idoneidad moral (artículos 6, 9 y 10 del EPD UDELAR). Si bien existen algunos aspectos comunes a toda la UDELAR, cada Facultad fija sus procedimientos administrativos al momento de realizar llamados a cargos docentes y cuenta con sus propios reglamentos donde se establecen los perfiles, los requisitos y la distribución de puntajes para la evaluación de los méritos y antecedentes de los aspirantes. En algunas facultades, por ejemplo, existen dos tipos de perfiles docentes (profesional y científico) y los puntajes de los aspectos a evaluar se distribuyen de manera distinta en cada uno. A modo de ejemplo, en un llamado a perfil profesional el peso de los antecedentes en investigación científica es menor que el de los antecedentes en experiencia profesional; de otro lado, en un llamado a perfil científico el peso

de los antecedentes científicos será mayor que el de los antecedentes profesionales. Por lo general, en las bases específicas de los llamados se pueden encontrar los siguientes aspectos a evaluar: formación (estudios y títulos), actividad de enseñanza, actividad de investigación, actividad de extensión, actividad profesional, actividades de cogobierno y gestión universitaria, entre otros (Correa et al., 2012).

Es de hacer notar que en ningún caso la designación en un cargo docente en la UDELAR implica su ocupación permanente. En este sentido, en el artículo 52 de la LO UDELAR se establece que todas las designaciones son a término y por períodos no mayores a cinco años. Esto significa que el personal docente es sometido a evaluación periódicamente. Como se vio, en el caso de los docentes que ocupan cargos interinamente la evaluación de su desempeño es anual y, en caso de evaluación positiva, corresponde la renovación por igual período o hasta la provisión en efectividad. En el caso de los docentes que ocupan cargos en efectividad la evaluación de su desempeño se realiza a los dos años si se trata de una designación inicial y cada cinco años si se trata de una reelección. Al igual que en el caso del acceso, cada Servicio establece sus mecanismos e instrumentos de evaluación del desempeño del profesorado. Es común, por ejemplo, solicitar al personal docente la elaboración de un informe de las actividades realizadas en el período evaluado y que el superior inmediato también realice un informe valorativo sobre el desempeño. En los informes docentes por lo general se solicita consignar las actividades de enseñanza, investigación, extensión y otras actividades académicas realizadas (publicaciones, presentaciones en congresos, gestión, cogobierno). Los informes (del docente y del superior) se elevan al Consejo respectivo para la toma de decisiones.

En cuanto a las posibilidades de promoción, la UDELAR aún no cuenta con un mecanismo de ascenso de grado, aunque se han realizado avances al respecto. En ese sentido, para el acceso a un cargo docente de mayor grado al que se posee la vía es la del llamado a concurso. Sin embargo, desde 2007 se vienen desarrollando unos llamados a oportunidades de ascenso (LLOA) que buscan regularizar la situación de docentes que se encuentran sobrecalificados respecto de su grado y

que por diversos motivos –principalmente institucionales– no han tenido la oportunidad de concursar por un grado superior al que poseen.

1.3.3 Formación permanente del profesorado

Debido a los múltiples requerimientos de alta formación disciplinar, pedagógica y en investigación, la universidad posee no solo una amplia oferta de posgrados y de formación permanente (disciplinar y pedagógica) sino que cuenta también con mecanismos para facilitar y estimular dicha formación en sus docentes.

Dentro de la oferta, cuenta con una amplia gama de doctorados y maestrías en las más variadas áreas de conocimiento que apuntan a la formación en investigación. También existe una significativa oferta de posgrados en el nivel de especialización que, en conjunto con su Programa central de Educación Permanente, permiten la profundización en áreas profesionales y disciplinarias específicas. Por otra parte, existen diversos programas de formación didáctica y pedagógica dirigidos a docentes en ejercicio a cargo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), los Programas de formación pedagógico-didáctica de las áreas académicas, y las estructuras de apoyo a la enseñanza de los Servicios universitarios.

Entre los mecanismos para garantizar la formación, la universidad prevé la posibilidad de que el personal goce licencia por pruebas y exámenes (hasta 30 días hábiles por año) y, principalmente en caso de aquellos que realizan posgrados en el exterior, se contempla la posibilidad de contar con licencias extraordinarias con goce o sin goce de sueldo, por plazos mayores. Además, existen programas de becas y de apoyo para el desarrollo de los recursos humanos a cargo de la Comisión Académica de Posgrado (CAP), la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

Fuera de la UDELAR, en Uruguay también existen mecanismos de apoyo a la formación de posgrados, particularmente en el exterior, en el marco de programas liderados por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII).

Por otra parte, y como mecanismo de estímulo, se valora la realización de actividades de formación al momento de evaluar el desempeño docente con miras a la renovación o reelección.

Como se ha visto en este apartado la profesión docente en la UDELAR es un espacio estratificado, no permanente, sometido a permanente evaluación, con contrataciones vinculadas casi estrictamente a los perfiles formativos disciplinares que desarrollarán y, al menos en sus perfiles didáctico y pedagógico, cuenta con una perspectiva de desarrollo profesional difusa.

Planteada la docencia universitaria como una profesión compleja y considerando que en la institución conviven múltiples perfiles de docentes, algunos de los cuales –como se verá más adelante– mantienen un vínculo muy escaso con el saber didáctico “erudito”, en el próximo capítulo se focalizará en la función formativa de estos docentes ya que es el centro de la presente investigación.

2. El docente universitario y la enseñanza

La enseñanza es una función esencial de las instituciones universitarias que, en sus orígenes, la tenían como su cometido principal (Zabalza y Zabalza, 2012). La evolución de sus cometidos, sin embargo, fue modificando las prioridades institucionales de modo tal que hoy en día la enseñanza ha quedado supeditada a la investigación (Caballero y Bolívar, 2015), o al menos ha pasado a un segundo plano y lo que realza hoy a la institución es la actividad investigativa. La enseñanza se ha convertido en la “hermanita pobre” de la investigación (Benedito et al., 1995), una “carga” que es preciso evitar para atender a la “niña bonita”, la investigación (Bozu y Canto Herrera, 2009). Diversidad de autores disienten con este planteo (Carrillo Aguilera, 2015; de la Herrán Gascón y Paredes Labra, 2012; Murcia-Peña, Pintos De Cea Naharro, y Ospina-Serna, 2009; Cataldi y Lage, 2004) y llaman la atención a la necesidad de revalorizar la enseñanza a partir de la profesionalización de la docencia. En este sentido, de la Herrán Gascón y Paredes Labra (2012) apuestan por organizar las universidades como estructuras con una identidad pedagógica, lo que ayudaría a que los docentes trabajaran coordinadamente y para alcanzar los objetivos formativos esperados. El propósito de este capítulo es abordar esta

cuestión.

2.1 El ejercicio profesional de la enseñanza

El rol docente en la universidad se configura a partir de tres dimensiones: la profesional, la personal y la laboral (Zabalza, 2007). Colocar el foco en la dimensión profesional permite visualizar las funciones y tareas que debe cumplir el profesorado, cómo se encuentra construida su identidad profesional, qué conocimientos debe dominar y cuáles son sus necesidades formativas. En este sentido, y como se mencionó anteriormente, el profesorado de nivel universitario tiene al menos dos funciones básicas a las cuales debe dedicar su atención: la enseñanza y la investigación (Mayor Ruiz, 1996). Otros planteos también incluyen como funciones básicas la gestión (Mas Torelló, 2012, 2011; Ruiz Bueno, Mas Torelló, Tejada Fernández, y Navío Gámez, 2008; García-Valcárcel, 2001), sobre todo en el ámbito español, y la extensión (Durán Arellano, 2016; Arocena, 2011; Sira, 2011; Fresán Orozco, 2004; Errandonea, 1998), sobre todo en el ámbito latinoamericano.

El docente universitario puede considerarse, entonces, un profesional polivalente y peculiar por la diversidad de funciones que debe atender (Collazo, 2008; Perera, 2006). Si nos centramos específicamente en el doble perfil que, al menos, debe asumir —el científico-técnico y el didáctico— podemos afirmar que, sin embargo, la identidad de la docencia universitaria *“como práctica socio-histórica, se ha construido en relación con la inscripción en un campo académico-institucional y al margen del discurso pedagógico-didáctico”* (Collazo, 2008, p. 15). Una alta proporción de los docentes universitarios al mencionar su identidad profesional se presentan en la comunidad como médicos, abogados, contadores, ingenieros, arquitectos, bioquímicos (Anijovich, Cappelletti, Mora, y Sabelli, 2009; Lucarelli, 2006). En este sentido, es muy habitual que tanto los docentes investigadores como aquellos que ejercen sus profesionales liberales fuera de la institución, y eligen la docencia como segunda profesión, *“se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen alusión a sus actividades docentes”* (Anijovich et al., 2009, p. 32).

Considerar el ejercicio de la función de enseñanza desde un punto de vista profesional implica reconocer que es una actividad compleja y que requiere del dominio de un conjunto de saberes especializados que exceden el mero dominio de la disciplina (Zabalza, 2007; Hernández y Sancho, 1993). No obstante, en el nivel universitario no se exige contar con conocimientos didácticos previos para ejercer la enseñanza ya que habitualmente los profesores ingresan a la función a partir de sus antecedentes académicos en investigación y profesionales (Lira y Sponchiado, 2012; Silva Ferreira, 2010). A esta realidad subyacen dos ideas: que a enseñar se aprende enseñando y que para enseñar solo basta el dominio de la disciplina (Galvão dos Santos y Hollweg Powaczuk, 2012) o de la profesión liberal (da Cunha, 2009). En primer lugar, es preciso señalar que la enseñanza en ámbitos formales no es una actividad meramente espontánea, sino una actividad sistemática (Zabalza, 2007). En la misma línea Davini (2008) señala que si bien cualquier persona puede enseñar, los docentes desarrollan esta actividad como profesión, no como amateurs, y por tanto se trata de una actividad que exige una especialización (Davini, 2008, p. 54). Sin embargo, y a pesar de ser fundamentales para la profesionalización de la docencia, en la universidad la atención a los conocimientos didácticos y/o pedagógicos es escasa (Masetto, 2015a; Silva Ferreira, 2010; Fernández Pérez, 2004). Por otro lado, plantearla como un arte que se aprende exclusivamente en la práctica es, con certeza, una visión no profesional de la enseñanza. Aunque –como en todas las profesiones– la práctica es fuente de conocimiento, no es la única (Davini, 2015; Zabalza, 2007; Imbernón, 2001). En este sentido, el conocimiento didáctico se apoya en tres fuentes: los valores y las concepciones pedagógicas, el conocimiento disponible por las investigaciones, y las prácticas concretas (Davini, 2008: 58-59). En segundo lugar, en lo relacionado con lo disciplinar, coincidimos con Álvarez Méndez (2000) cuando subraya que en la enseñanza de cualquier materia:

se dan dos componentes mínimos esenciales en los que interdisciplinariamente confluyen –deben confluir– los planteamientos: uno, el científico de base [...]; el otro, didáctico. El docente que enseña una disciplina, cualquier disciplina, es esencialmente un educador, un formador. Consecuentemente, debe atender a las dos dimensiones que abarca la enseñanza si no quiere que su quehacer docente flaquee por una de sus

bases, normalmente la que tiene que ver con la intencionalidad formativa (Álvarez Méndez, 2000, p. 186).

Como plantea Masetto (2015a) asumir la docencia universitaria con profesionalismo exige, sí, que el profesorado sea competente en su área de conocimiento. En ese sentido debe dominar los conocimientos básicos de dicha área y actualizarse permanentemente. Pero, también, la docencia en el nivel universitario exige un dominio del área pedagógica. Al respecto, el autor apunta que con dificultad podría llamarse profesional a un docente que no domine algunos de los principales ejes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por último, el autor plantea que en el ejercicio de la docencia universitaria es imprescindible considerar la dimensión política, que se manifiesta en la visión de hombre, de mundo, de cultura, de sociedad, y que influye en su modo de abordar la disciplina (Masetto, 2015a, pp. 23-42).

En los siguientes apartados abordaremos con mayor profundidad estos dos asuntos. Primero, nos centraremos en las tareas implicadas en la enseñanza y los saberes esenciales para su desempeño. Luego, en las necesidades formativas y los trayectos típicos que sigue el profesorado universitario en su aprendizaje de la función educadora.

2.2 Las tareas y los saberes implicados en la enseñanza

Si bien la enseñanza es una actividad que caracteriza al rol docente, como concepto es polisémico: *“pese a la ubicuidad de la enseñanza como actividad, no hay uniformidad de opiniones acerca de ella”* (Jackson, 2002, p. 19). En su origen etimológico proviene de ‘insignio’ –‘señalar’, ‘mostrar’, ‘distinguir’, ‘poner delante’– (Caamaño, 2012). Como actividad, la enseñanza es una práctica humana que responde a diversos objetivos, motivaciones e intereses, los cuales funcionan como marcos explicativos que intervienen en las acciones llevadas adelante por el profesorado (Basabe y Cols, 2007; Fenstermacher y Soltis, 1998).

Diversos autores están de acuerdo en plantear que las transformaciones sociales,

económicas y tecnológicas que se vienen produciendo en las últimas décadas implican un conjunto de desafíos, exigencias y demandas a la educación superior y su profesorado (Arànega, 2013; Zabalza y Zabalza, 2012; Rama, 2006; Marcelo García, 2001). Al respecto García-Valcárcel (2001) señala que actualmente el docente universitario posee dos roles: en primer lugar, un rol asignado y asumido por tradición, el dominio de la disciplina y, en segundo lugar, un rol nuevo y demandado por la sociedad, pues ha dejado de ser la única fuente de información. En consecuencia, se presentan un conjunto de desafíos para la docencia universitaria entre los cuales se encuentran la reconfiguración del aula universitaria, la transformación de la información en conocimiento, cómo interesar a los alumnos, realizar una evaluación que contribuya al aprendizaje de los alumnos, el compromiso con la formación profesional competente del alumno (Masetto, 2015b). Estos desafíos se convierten en exigencias para el docente universitario que, en tanto profesional de la enseñanza, debe ser:

reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes. También deberá preparar a los alumnos para que éstos puedan, cada vez con más autonomía, avanzar en sus procesos de estudio y en la interpretación crítica del conocimiento y de la sociedad a la vez que adquieren una capacitación profesional (Benedito et al., 1995, p. 119).

Aunque el sentido común pudiera hacer pensar que la labor docente se produce únicamente en el aula, puede decirse que en realidad esta se desarrolla en distintos momentos (Merma Molina, Ramos Hernando, y Moncho Pellicer, 2011) y las actividades implicadas en cada uno de ellos exigen áreas de dominio particulares. En primer lugar, encontramos la fase preactiva, donde el docente planifica la enseñanza. En segundo lugar, la fase interactiva, que es el momento de encuentro con los estudiantes. En tercer lugar, la fase posactiva, donde se valora lo sucedido en las fases anteriores (Jackson, 2001; Clark y Peterson, 1997; García-Valcárcel, 2001; García Cabrero, Loredó Enríquez, y Carranza Peña, 2008).

Álvarez Rojo et al. (2011) han establecido como competencias docentes clave que deberían desarrollar los docentes universitarios para abordar la tarea de enseñanza a aquellas relacionadas con: a) la planificación de la docencia; b) el desarrollo de la docencia; c) la evaluación; d) la tutoría; e) la gestión; y f) la formación continua.

Zabalza (2003) plantea que la labor de los profesores universitarios en su función formativa exige realizar –entre otras– las siguientes actividades:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares;
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa);
- Manejar las nuevas tecnologías;
- Diseñar la metodología y organizar las actividades;
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos;
- Tutorizar;
- Evaluar;
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Una enseñanza de calidad exige –al menos– que el profesorado domine el contenido, posea un conocimiento didáctico del contenido y, asimismo, posea un conocimiento psicopedagógico del aprendizaje y del contexto (Shulman, 2001; Tamir, 2005). Al mismo tiempo, el profesorado debe ser capaz de diagnosticar las necesidades individuales y grupales del alumnado de modo de planificar –adecuada y pertinentemente– las actividades de formación, implementar la enseñanza con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, crear un clima de trabajo colaborativo entre ellos, propiciar oportunidades de aprendizaje tanto individual como social, diseñar y desarrollar estrategias de evaluación orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Ruiz Bueno et al., 2008). Por último, además de ser especialista en su disciplina y en el diagnóstico, prescripción y recursos para el aprendizaje, el profesorado universitario tiene como exigencia el

ser especialista en la convergencia interdisciplinaria de saberes (Benedito et al., 1995).

Para Masetto (2015a), por su parte, los ejes que debe dominar el profesor universitario en el área pedagógica son: su propio concepto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el currículo en el cual se inscribe la asignatura que imparte, la integración de su disciplina con otras que componen ese currículo, la orientación de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno hacia el aprendizaje autónomo, el uso de tecnologías con fines educativos, la concepción del proceso de evaluación como retroalimentación para el aprendizaje, la planificación como actividad profesional y política.

2.3 La formación del profesorado universitario para la enseñanza

En el apartado anterior se apuntaron algunas perspectivas acerca de las tareas y los saberes necesarios en el ejercicio de la enseñanza. Como se pudo ver, estas perspectivas son diversas y responden en general a las distintas realidades institucionales desde las cuales se plantean. El tema de la formación de los profesores universitarios no escapa a esta cuestión.

2.3.1 Necesidades formativas del profesorado universitario

Como señalan diversos autores el concepto de necesidad en general, y de necesidad formativa en particular, es polisémico y adopta distintos significados según el contexto en el cual se utilice (Arànega, 2013; Benedito Antolí, Imbernón, y Félez Rodríguez, 2001; Rodríguez López, 1997). Entre los diversos usos del término una primera clasificación identifica tres sentidos: la necesidad como discrepancia entre un ideal y lo real; la necesidad como preferencia o deseo; y la necesidad como deficiencia, carencia o ausencia (Suárez cit. en Rodríguez López, 1997). Otras perspectivas distinguen entre las necesidades normativas o prescriptivas, las necesidades sentidas o percibidas y las necesidades expresadas o demandadas

(Zabalza cit. en Benedito Antolí et al., 2001).

Para el caso específico de las necesidades formativas del profesorado universitario, Arànega (2013) incluye entre las necesidades normativas o prescriptivas a aquellas que se basan en la discrepancia, mientras que incluye entre las necesidades sentidas a aquellas basadas en el problema. A su vez, distingue las necesidades según el origen de la demanda, es decir, por un lado, aquellas que provienen de la institución y por otro aquellas que provienen del profesional, con lo que coincide Colen (cit. en Rodríguez López, 1997) que diferencia las necesidades del sistema de las necesidades del propias del profesorado. Las necesidades formativas del profesorado desde la perspectiva normativa o prescriptiva podrían definirse a partir de un perfil de docente ideal para determinada institución. Así, la diferencia entre ese perfil y los saberes con los que el profesorado ya cuenta determina los aspectos en los que habría que formar a los docentes (Arànega, 2013; Álvarez-Rojo et al., 2011). Los asuntos en los que habría que formar al docente desde la perspectiva de necesidad sentida, por su parte, surgen de los problemas cotidianos de la práctica.

Muchos autores señalan que el éxito de las propuestas de formación depende, precisamente, de si se consideraran o no las necesidades sentidas del profesorado (Arànega, 2013; Álvarez-Rojo et al., 2011). No obstante, existen investigaciones que han mostrado que en general el profesorado universitario no percibe tener grandes necesidades formativas en temas pedagógicos independientemente de las perspectivas metodológicas empleadas (Álvarez-Rojo et al., 2011; Correa, 2007). Aunque parece contradictorio con otros estudios donde se muestra una valoración positiva de dicha formación por parte del profesorado (Murillo Estepa et al., 2005), no lo es ya que una cuestión es autoperibirse como idóneo y por tanto no sentir necesario formarse para enseñar y otra cuestión es valorar la formación pedagógica que, en muchos casos, se percibe como complemento de las habilidades que ya se poseen. Como plantea Behrens (1998), muchos profesores universitarios se predisponen a prepararse pedagógicamente sólo cuando se enfrentan a situaciones desafiantes en el aula. Si bien existen otras, la identificación de alguna debilidad propia y la expectativa de que una actividad formativa puede ayudar a corregirla es una de las principales situaciones que configuran lo que Fernández (2000)

denomina “estados de disponibilidad”. Los resultados de algunos estudios realizados en el ámbito español reflejan esta cuestión a propósito de los desafíos que el Espacio Europeo de Educación Superior genera a sus universidades. Por ejemplo, en la investigación realizada por Álvarez-Rojo et al. (2011) se encontró que los profesores se consideran altamente formados en habilidades que hacen al rol tradicional del docente –dominio del saber y su transmisión– y, a su vez, plantean como necesidades formativas aquellas que se relacionan con nuevas actividades –tutorías, enseñanza y evaluación orientadas al aprendizaje– y para las cuales se sienten menos preparados.

2.3.2 Modelos y fases de la formación pedagógica del profesorado universitario

Aramburuzabala, Hernández-Castilla, y Ángel-Urbe (2013) plantean que a nivel internacional existe una diversidad de modelos y experiencias formativas dirigidas al profesorado universitario. Para ello proponen una clasificación a partir de tres dimensiones: la orientación o espacios de las acciones formativas, la organización y estructura de estas acciones, y las modalidades de formación existentes (Aramburuzabala et al., 2013). Caballero Rodríguez (2013) por su parte pone el foco en las fases de la formación del profesorado universitario, que sintetiza en cuatro: fase pre-formativa, formación inicial, inducción o iniciación y desarrollo profesional.

En cuanto a la orientación o los espacios de aprendizaje Blackmore et al. (2004) sugieren considerar las siguientes categorías donde se ha centrado la formación: en el profesor, en el alumno, en comunidades de práctica, en la institución universitaria, y en la educación superior. El modelo clásico de la formación centrada en el profesor ha tenido como propósito la mejora de la enseñanza desde una perspectiva individual (Aramburuzabala et al., 2013, p. 348). El modelo centrado en el alumno se caracteriza por una orientación hacia el aprendizaje y las relaciones e interacciones en el aula individual (Aramburuzabala et al., 2013, p. 348). El modelo de comunidades de práctica consiste en la reunión de grupos de profesores que se unen y participan en un esfuerzo compartido, tanto en el propio

departamento como en otras agrupaciones que lo trasciendan, unidas en torno a intereses o actividades (Blackmore et al., 2004). El modelo centrado en la institución tiene como perspectiva el cambio y el liderazgo organizacional, donde la formación conjuga las necesidades individuales e institucionales individual (Aramburuzabala et al., 2013, p. 349). El modelo centrado en el sector de la educación superior, por último, consiste en comunidades más amplias donde la universidad de pertenencia es parte (Blackmore et al., 2004). Se trata de una perspectiva más global donde las acciones formativas se dirigen a varias universidades de una región o país (Aramburuzabala et al., 2013, p. 350).

Respecto de la organización y estructura de las acciones de formación Hicks (1999), tomando como dimensiones estructurales lo “local-central” y la “genérica-disciplinar”, establece cuatro modelos formativos: el central, el disperso, el mixto y el integrado. El modelo central se caracteriza porque la responsabilidad de la formación se encuentra en una unidad central. El modelo disperso se caracteriza por delegar la responsabilidad de la formación en las facultades y departamentos académicos. El modelo mixto aprovecha lo mejor de ambos modelos, lo que implica el desarrollo de actividades formativas genéricas a nivel central y específicas a nivel local, no necesariamente coordinadas entre sí. El modelo integrado, por último, se diferencia del mixto en que tanto las acciones centrales como las locales están coordinadas (Aramburuzabala et al., 2013, p. 351).

Con relación a las modalidades de formación existentes, se plantea que estas oscilan entre formatos tradicionales como cursos, conferencias o seminarios –que, bajo una orientación vertical, sirven como instancias de sensibilización–, hasta formatos más innovadores como espacios de reflexión, jornadas de intercambio –que, bajo una orientación horizontal, sirven como instancias de estímulo a la innovación, evaluación y rediseño de prácticas–, en ocasiones combinándose ambos. Algunas de estas acciones se realizan desde la institución de manera activa y directa –asesorías pedagógicas, por ejemplo– y otras de manera indirecta –documentación, publicaciones– (Aramburuzabala et al., 2013, p. 353).

Por lo que refiere a las fases en las que actualmente se perfila la formación del

profesorado universitario, Caballero Rodríguez (2013) señala que cada una posee características propias. La fase pre-formativa consiste en las experiencias en el sistema educativo que, aunque previas al ingreso a la docencia, tienen una potente influencia en las concepciones sobre la profesión (Leite, Braga, Fernandes, Fenro, y Ferla, 1998). La fase inicial es la orientada específicamente a la formación del profesorado y se produce en instituciones específicas. Depende del sistema, pero en general el profesorado universitario no cuenta con esta formación (Álvarez Méndez, 2000; Rodríguez, Pereira Deák, y Albuquerque Gomes, 2016). La fase de inducción o iniciación comprende las primeras experiencias en la profesión. La fase de desarrollo profesional, por último, engloba las actividades que el profesorado lleva a cabo con el propósito de perfeccionarse (Caballero Rodríguez, 2013, p. 392).

2.3.3 Trayectos y espacios de formación del profesorado universitario

Cómo y dónde los profesores universitarios aprenden a enseñar es un tópico en la literatura. No es novedad que, en una alta proporción, estos no cuentan con formación pedagógica al iniciar sus actividades docentes. Así, aprenden a enseñar directamente en la práctica, en el aula. Si bien los profesores van recorriendo sus propios trayectos formativos, existen algunas regularidades en cuanto a los espacios donde se desarrollan su formación.

Un primer trayecto formativo es el vinculado con la autoformación o autodidactismo. Este es un trayecto caracterizado por ser no estructurado y no formalizado, donde el autoaprendizaje se realiza, por ejemplo, a partir de lecturas e intercambios con sus colegas. Aquí el profesor controla su proceso formativo en cuanto a que él mismo selecciona cómo, cuándo, con qué y quiénes aprenderá (Cáceres et al., 2003; Debesse, 1982). Un segundo trayecto formativo es el recorrido en el seno del equipo docente donde el docente se integra. Es un trayecto con rasgos artesanales, caracterizado por la elección recíproca entre maestro y aprendiz, cuyo vínculo se construye a partir de la guía del primero al segundo y donde este último aprende los secretos del oficio de enseñar en el contexto de trabajo (Ickowicz, 2016, 2012, 2008, 2007). Un tercer trayecto formativo es el que

acerca al profesor universitario al saber didáctico erudito (Camilloni, 2007). Este trayecto adopta diversidad de formatos, metodologías y modelos, algunos de los cuales se reseñaron en el apartado anterior. Los últimos dos trayectos podrían asimilarse a los denominados por Debesse (1982) como interformación –con otros docentes– y heteroformación –a cargo de especialistas–, respectivamente.

Los primeros dos tipos de trayecto mencionados corresponden a la etapa de socialización profesional que Benedito et al. (1995) describen como intuitiva, autodidacta y que generalmente adopta los modelos de colegas docentes de mayor experiencia. Si bien se abordará esta cuestión en el próximo capítulo, es preciso señalar que una de sus consecuencias es que muchos docentes que solamente se forman siguiendo estos trayectos desarrollan su enseñanza repitiendo rituales y reproduciendo los modelos pedagógicos con los que fueron socializados (Perera, 2006; Arquero Montaña y Donoso Anes, 2004). En este marco, la práctica docente de estos profesores se sustenta en el sentido común, como materia prima básica de su conocimiento pedagógico, pues generalmente no han tenido contacto con teorías pedagógicas, educativas o didácticas (Santos, 1989). Camilloni denomina como didáctica del sentido común, precisamente, al conjunto de ideas que circulan entre los docentes sobre el significado y el alcance de la enseñanza en el ámbito universitario:

Denominaremos Didáctica del Sentido Común a este conjunto de ideas, por la función que se le asigna en la práctica docente y por su origen considerando, en particular, la modalidad de su construcción sobre una base de representaciones sociales. Tiene como objetivo racionalizar la acción. Por esto, usualmente, se expresa en proposiciones cuya validez se argumenta recurriendo a principios de orden mayor y a experiencias personales (Camilloni, 1995, s/p).

El escaso vínculo del profesorado universitario con el saber didáctico erudito tiene consecuencias importantes para la formación de estos profesores ya que, como señala Camilloni (2007), esta formación no puede orientarse exclusivamente a realizar cursos cortos donde se presenten teorías pedagógicas, en algunos casos es necesario propiciar cambios conceptuales importantes. De este modo, la formación del profesorado debe adoptar estrategias que combinen el acercamiento de las

teorías pedagógicas con la reflexión sobre las prácticas y el trabajo sobre los modelos de referencia, por ejemplo.

Los asesores pedagógicos que trabajan en las universidades, además del trabajo conjunto con profesores a nivel individual o a nivel de equipos docentes, tienen como cometido la formación de los docentes. Entre los dispositivos utilizados más frecuentemente para el cumplimiento de ese cometido se encuentran la organización de espacios de reflexión, talleres de análisis y reconfiguración de prácticas y cursos sistemáticos, cada uno de los cuales apunta a aspectos diferentes de la formación (Lucarelli, Finkelstein, y Solberg, 2014). Los espacios de reflexión se constituyen como dispositivos adecuados para explicitar y reconfigurar las concepciones docentes. Los talleres, por su parte, permiten articular teoría y práctica ya que los problemas concretos se interpretan a la luz de la teoría didáctica y, de allí, se busca reorientar la acción. Los cursos, por último, cumplen generalmente una función instrumental pues se encuentran más orientados al adiestramiento que a la formación (Lucarelli et al., 2014, p. 238).

2.4 La formación pedagógica de los docentes en la UDELAR

Si bien para el ejercicio de la enseñanza no se requiere de formación pedagógica previa, la UDELAR cuenta con diversos espacios de formación pedagógica continua del profesorado, cuya finalidad principal es coadyuvar a la profesionalización de la docencia. Sin embargo, y aunque escasas, también existen algunas experiencias de formación inicial. En este apartado realizamos un recorrido sintético a estas propuestas cuyos orígenes se encuentran, *grosso modo*, en los años noventa del siglo pasado y se afianzan más recientemente.

A nivel central, actualmente la CSE posee una línea de formación docente que se compone de diversos programas. Por un lado, coordina un Programa de Desarrollo Pedagógico Docente que tiene como objetivo general “Fortalecer la formación pedagógica y didáctica del personal docente de la Universidad de la República como forma de contribuir a su profesionalización académica” (Universidad de la

República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 2018). El mismo se materializa a través de convocatorias a iniciativas de desarrollo pedagógico docente, donde se promueve la presentación de propuestas formativas en diversas modalidades y temáticas, que se dirijan a docentes de la propia universidad y a la vez se extienden al sistema educativo público terciario. A su vez desarrolla, en conjunto con el Área Social y Artística, un Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU). Su propósito es la iniciación en la investigación educativa sobre la enseñanza de nivel superior a docentes universitarios y del nivel terciario en actividad. Por otro lado, se realizan dos convocatorias anuales para el apoyo a la formación en posgrados en el exterior cuyo objetivo es otorgar una ayuda económica a docentes de la UDELAR que realicen estudios relacionados con la enseñanza superior universitaria fuera del país. Por último, otros programas centrales de la CSE desarrollan acciones formativas puntuales. En este sentido, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (PROEVA) y el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) en los últimos años han capacitado a docentes a través cursos cortos en sus áreas temáticas.

Las áreas académicas, por su parte, cuentan con sus propios programas de formación didáctica, surgidos con el Plan Estratégico de Desarrollo de la UDELAR (PLEDUR) 2000-2004. Estos programas tienen como cometidos, tanto en lo pedagógico como en lo didáctico, la formación de los docentes que se encuentran en los grados de inicio de la carrera, el perfeccionamiento del profesorado en los grados de conducción académica, el estímulo a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el impulso de la innovación educativa. En cada una de las áreas los programas funcionan de manera diferente aunque, en lo común, estos realizan actividades de formación a través de cursos en los cuales se abordan temas didácticos emergentes (uso educativo de tecnologías, narrativas transmedia, enseñanza activa) y de la agenda clásica (aprendizaje, evaluación, estrategias y técnicas de enseñanza).

A nivel de las facultades y otros servicios universitarios, las estructuras de apoyo a la enseñanza cumplen diversas funciones –apoyo pedagógico a docentes,

orientación a estudiantes, asesoramiento curricular– aunque la más tradicional es la asesoría pedagógica a docentes. Aquí habitualmente la formación de los docentes se produce a partir de un encuentro articulado, y de mutuo asesoramiento, entre los saberes disciplinares de los profesores y los saberes pedagógicos de los especialistas (Fernández, 2000). No obstante, estas estructuras también realizan actividades formativas con otros formatos tales como cursos, talleres y ateneos didácticos.

Más allá de estas experiencias institucionales de formación continua de docentes en servicio, existen en la UDELAR algunas experiencias de formación inicial que vale la pena mencionar. Entre ellas, la experiencia de formación de los aspirantes a profesor adscripto de la Facultad de Derecho (FDER), coordinado por la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP). También mencionamos la experiencia a cargo de la ex Unidad Opción Docencia (UNOD) –actualmente Departamento de Estudios en Docencia– de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

La denominada aspirantía consiste en un proceso de formación docente de tres años de duración que se realiza exclusivamente en la FDER. Durante el primer año los aspirantes realizan un curso de metodología de enseñanza y uno de metodología de la investigación, además de asistir a las clases de la unidad curricular (UC) donde se realiza la aspirantía y participar en otras actividades, tales como dar clases bajo la orientación del profesor encargado de curso, pruebas de conocimiento disciplinar, entre otras. Durante el segundo año, se suma como actividad principal la corrección de parciales y exámenes. En el tercer año, además de las actividades de los años anteriores, el aspirante debe elaborar una monografía y realizar una clase final frente a un tribunal. En lo relacionado con las actividades específicas en el aula, entonces, durante los tres años los aspirantes deben asistir a las clases de la UC y están obligados a hacerse cargo del dictado de cuatro o de seis horas de clases (dependiendo de si los cursos son semestrales o anuales). En lo relacionado al vínculo con el profesor a cargo del curso, debe brindar una orientación al aspirante y evaluar su desempeño. En este sentido, se espera que el profesor, por ejemplo, proporcione bibliografía, esté presente en las clases del aspirante para evaluarlas y emita un informe que debe entregar a la coordinación de las aspirantías

(Universidad de la República, Facultad de Derecho, 1992).

La Unidad de Opción Docencia (UNOD) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación era una formación dirigida a estudiantes de grado de las carreras de dicha facultad que, en sus planes de estudio del año 1991, preveía dos orientaciones de egreso: investigación, por un lado, y docencia, por otro. En 2005 la UNOD amplió la oferta de las unidades curriculares que componían la propuesta para que estudiantes avanzados o graduados de otras carreras de la UDELAR pudiesen cursar dicha formación (Caamaño y Heuguerot, 2015; Perera, Bertoni, y Contera, 2005). En lo sustantivo, la Opción Docencia consistía en seis asignaturas, cinco semestrales y una anual. Las semestrales brindaban una formación teórica en distintos tópicos como el desarrollo cognitivo en la adolescencia y la adultez, la realidad educativa uruguaya y aspectos psicosociológicos de las instituciones educativas. Además, en dos seminarios de docencia teórico-prácticos se trabajaba sobre el rol del profesorado, las distintas funciones universitarias, metodologías didácticas, evaluación de los aprendizajes, entre otras temáticas (Perera et al., 2005). La UC anual consistía en un taller de prácticas de enseñanza, donde los estudiantes realizaban diversas actividades entre las cuales se destacaban dos prácticas: una no formal, extramuros, orientada como una actividad de extensión universitaria, y otra formal, intramuros, orientada como una actividad de enseñanza específica en la propia universidad (Copello, 2010). Los seminarios y la práctica se articulaban, por otra parte, en un eje de trabajo de reflexión y análisis. Desde la implantación en Facultad de nuevos planes de estudios, la semestralización y creditización de las unidades curriculares, en 2014 dejó de existir la Opción Docencia y la unidad a cargo de esta formación pasó a ser un departamento del Instituto de Educación, el Departamento de Estudios en Docencia. Con la reformulación de esta estructura, se inició la tramitación un Certificado en Docencia que en este momento, noviembre de 2019, ha sido aprobado.

En síntesis, el ejercicio profesional de la enseñanza en el nivel universitario es dificultoso, tanto por las tareas especializadas que implica como por las trayectorias con las que llegan los docentes a la actividad. No existen modelos únicos de formación ya que estos dependen del contexto. En el caso puntual de la UDELAR,

las múltiples iniciativas formalizadas se implementan de manera solapada, sin coordinación entre niveles. Por otra parte, siendo no necesarias ni obligatorias, la permanencia en la institución es una de las principales fuentes de aprendizaje de la función formativa, claramente de manera informal. En el siguiente capítulo profundizaremos en la iniciación a la enseñanza, objeto principal de este estudio.

3. La iniciación a la enseñanza en el nivel universitario

Como temática de investigación, la iniciación a la docencia en los niveles primario y secundario es un tópico recurrentemente abordado por la academia desde los años ochenta (Rodríguez Moreno, 2014; Flores, 2008). Sin embargo, y a pesar de la profusa acumulación existente para dichos niveles educativos, la iniciación a la docencia en el nivel universitario es un tópico aún escasamente abordado desde la investigación (Rodríguez Moreno, 2014; Bozu, 2010, 2009). El propósito de este capítulo es focalizar la mirada en la iniciación a la enseñanza del profesorado universitario, realizando una distinción conceptual entre la iniciación, la

socialización y la inducción. Esta distinción es necesaria en virtud de que, en la abundante literatura existente respecto de estas temáticas, en ocasiones estas expresiones se utilizan indistintamente. En este sentido, en el primer apartado se presentará la iniciación a la docencia como una de las etapas del desarrollo profesional del profesorado. En el segundo apartado se abordará la socialización profesional como aprendizaje, de algún modo no formal, de la cultura de enseñanza y el rol docente en una institución. En el tercero se abordará la inducción, entendida como aquellas acciones cuya intencionalidad es facilitar la iniciación y socialización.

3.1 La iniciación a la docencia como etapa de desarrollo profesional

La iniciación a la enseñanza es una fase del desarrollo profesional docente caracterizada por su peculiaridad, complejidad y naturaleza multifacética. De este modo, existen diversos enfoques sobre la temática: construcción de conocimiento profesional, identidad docente de profesores noveles, fases de desarrollo profesional, problemas y dificultades, necesidades de apoyo, programas de inducción (Flores, 2008, p. 59). La autora identifica como tendencias tres grandes núcleos de asuntos abordados en la literatura: a) motivaciones o influencias para elegir la enseñanza como profesión, b) los primeros años de enseñanza, y c) la reconstrucción de la/s identidad/es docente/s en los primeros años de carrera.

En cuanto a los primeros años de enseñanza, manifiesta la vastedad de investigaciones realizadas en los últimos años, desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas. Uno de los aspectos que no se encuentra saldado aún en la literatura es cuándo se puede dejar de hablar de un profesor principiante para considerarlo experto. Así, Feixas (2002) considera como principiantes a aquellos docentes que cuentan con hasta tres años de experiencia, mientras que Bereiter y Scardamalia (1986) plantean que solo se puede considerar experto un profesor con al menos cinco años de experiencia docente. Con independencia de este asunto, Flores (2008) al igual que Marcelo García (1988) y Rodríguez Moreno (2014)

puntualizan que el primer año de actividad es el más estudiado pues se considera un período de prueba.

Lo que caracteriza la iniciación, concuerdan diversos investigadores, es que se trata de una etapa de aprendizajes intensivos, marcada por el ensayo y el error, donde predomina una ética de la practicalidad y el principio de supervivencia (Veenman, 1984). Según diversos autores esta es la etapa más importante en el desarrollo de la identidad profesional de los docentes, en la que se producen cambios importantes en sus conocimientos, valores y actitudes respecto del rol (Bozu, 2009). Predomina el aprendizaje vicario, es decir, los docentes principiantes imitan modelos y reproducen estrategias que se han internalizado a lo largo de la experiencia escolar (De Rivas y Martini, 2007).

También caracteriza esta etapa la sensación de inseguridad por parte de los principiantes y la falta de confianza en sí mismos. El primer año de enseñanza es, en este sentido, una experiencia problemática y estresante, vivida por estos con angustia, ansiedad, inestabilidad y desconcierto, en la cual los docentes buscan soluciones a los problemas que se les presentan de modo irreflexivo, en ocasiones consultando a profesores expertos (Bozu, 2009; De Rivas y Martini, 2007; Vivas de Chacón, Becerra Torres, y Díaz Herrera, 2005). Por tratarse de una experiencia abrupta y dramática, algunos autores han denominado a esta etapa como choque con la realidad –*reality shock*– (Veenman, 1984), shock de la praxis (Carrillo Aguilera, 2015), o shock de la práctica (Vonk cit. en Flores, 2008) debido a la discrepancia entre las expectativas de los docentes y la realidad del aula.

Otro asunto que caracteriza el período es la falta de apoyo a los nuevos docentes, tanto por parte de los colegas de mayor experiencia como por parte de la dirección de los centros educativos donde los principiantes se insertan. Así, se plantea que se les asignan las tareas más desagradables, los grupos y los horarios más difíciles. Se describe la vida de los profesores iniciantes como marcada por sentimientos de frustración, desilusión, aislamiento. Aparecen metáforas que buscan describir esta etapa y en particular el modo en que los novatos superan las dificultades de su vida

cotidiana en el aula: “*sink or swim*”, “la prueba de fuego”, “el rito del pasaje” (Flores, 2008, p. 69), “aterriza como puedas” (Marcelo García, 1999; Mayor Ruiz y Marcelo García, 1999).

Vonk (cit. en González Brito, Hernández González, Lorca Tapia, y Araneda Garcés, 2005) plantea que existen cuatro modelos de inserción profesional: a) *Natural*, b) *Colegial*, c) *Competencia obligatoria*, y d) *Mentor-protégido formalizado*. El primer modelo implica la inserción del docente en el mundo profesional sin apoyo ni acompañamiento de ningún tipo. En el segundo si bien la inserción se realiza sin ningún acompañamiento formal, los docentes obtienen algún tipo de ayuda informal por parte de algún colega. El tercer modelo implica la asignación formal de un docente experimentado para que acompañe al principiante. Por último, en el cuarto modelo se plantea la existencia de un programa de inducción que reconoce la necesidad de formar a quien se desempeñará como mentor.

En algunos países donde se destacan altos porcentajes de abandono prematuro de la profesión se han desarrollado programas de inducción para reducir estos números. Estos programas, en los que profundizaremos más adelante, incluyen diversas estrategias como el apoyo y asistencia a los docentes nuevos, documentos y materiales, redes a través de Internet, por ejemplo (Flores, 2008, p. 70).

3.2 Socialización y aprendizaje del rol docente

La socialización profesional es uno de los marcos teóricos empleados para la interpretación de la iniciación a la docencia (Marcelo García, 1991, 1988). Dicha socialización es concebida, *grosso modo*, como un proceso subconsciente mediante el cual se desarrolla el sentido y la identidad de una profesión tanto a través de la interiorización de determinados valores, actitudes y normas de comportamiento, como de la adquisición de habilidades y de estándares laborales (Muradás López y Mendoza, 2010). Durante este proceso, caracterizado por algunos autores como irracional y en ocasiones contradictorio (García-Valcárcel, 2001), el docente “...se enfrenta a una determinada cultura profesional e institucional, etapa en la que va

a ir adquiriendo las destrezas necesarias que irán configurando su peculiar rol en el centro de pertenencia” (Murillo Estepa, 2016, p. 58).

Existen al menos tres perspectivas acerca de la socialización profesional del profesorado y su relación con la formación docente. Por un lado, se encuentran aquellos que la conciben como parte de la formación inicial. En este sentido, se trata de una instancia más del proceso de aprender a ser docente. Por otro lado, se encuentran aquellos que consideran la socialización como una etapa diferente a la formación inicial (Cejás y Hidalgo, 2013). Para esta perspectiva el aprendizaje del rol docente que se produce durante la etapa de socialización es diferente del aprendizaje que se produce a través del proceso de formación. Mientras que el aprendizaje a través de la formación se desarrolla a través de un proceso explícito, institucionalizado y enmarcado temporalmente, el aprendizaje a través de la socialización es informal y con una duración variable (Sarramona López et al., 1998, p. 124). Por último, se encuentran aquellos que señalan que la socialización es una transición entre dos roles: por un lado, el de estudiante y por otro el de profesional autónomo (Cejás y Hidalgo, 2013).

Estas perspectivas son particularmente planteadas para el caso de aquellos niveles educativos en los cuales existe una formación inicial para el ejercicio de la docencia. La socialización del profesorado universitario, no obstante, posee algunas peculiaridades. Como ya se mencionó, al profesorado universitario le competen diversas funciones que implican la asunción de roles diferentes y requieren, por tanto, el desarrollo de distintos tipos de aprendizaje. De este modo, se puede encontrar en la literatura una perspectiva que distingue entre la socialización que se produce para el ejercicio de la investigación de la que se produce para el ejercicio de la enseñanza (Muradás López y Mendoza, 2010). Por otro lado, algunos autores plantean la perspectiva de los distintos tipos de culturas (la disciplinar, la de la profesión académica, y la institucional) en las que los profesores universitarios se socializan (Sánchez Claros, 2014).

Respecto de la socialización para la investigación, se plantea que esta se encuentra

especialmente institucionalizada y pautada en general a partir del desarrollo de la tesis doctoral. En el caso de la socialización para la enseñanza, sin embargo, se plantea que esta se desarrolla generalmente de un modo “*no pautado, heterogéneo y basado en la experiencia individual*” (Muradás López y Mendoza, 2010, p. 3).

Marín Díaz entiende que el proceso de socialización del docente universitario principiante “*está referido tanto al aprendizaje de la cultura de la enseñanza como de la incorporación al universo de los profesores universitarios (Chuene; Lubben y Newson, 1999) y, por último, a la adaptación de éste a la institución educativa*” (Marín Díaz, 2005).

Relacionados con el proceso de socialización del profesorado distinguiremos tres asuntos. El primero se vincula con los distintos períodos en los que se produce dicha socialización. El segundo se relaciona con las fuentes de influencia en la adopción de la cultura de enseñanza. Por último, el tercer asunto, es el que aborda el tema de cómo se produce el aprendizaje de la cultura de la institución desde el punto de vista de las estrategias de ajuste de los profesores.

En lo relacionado con los períodos identificados por Marín Díaz (2005), el que la autora denomina *socialización primaria* refiere a la experiencia del docente antes de ingresar a la función y abarca la época en la que ha sido estudiante. En esta etapa se desarrolla una imagen sobre la docencia, esto es, se internalizan modelos, estilos y concepciones sobre la enseñanza (Cejas y Hidalgo, 2013). La biografía, historia o trayectoria escolar imprime una gran influencia no solo en las representaciones y percepciones sino también en las prácticas docentes (Murillo Estepa, 2016). Se asienta en lo que se denomina “conocimiento tácito”, que valida rutinas y tiende a la reproducción de ciertas estrategias que han tenido éxito hasta el momento (Sánchez Claros, 2014)

El período que denomina *socialización secundaria* se desarrolla con la toma de contacto del docente con la institución, los estudiantes y los compañeros del equipo docente. Esta es la etapa cuando se produce la verdadera socialización, durante la

que los estereotipos, ideas, creencias previas, se manifiestan, se desarrollan nuevas, y en la cual se aprende a enseñar en la práctica. Se trata de un período que marca el desarrollo profesional del docente “*pues la inestabilidad laboral y las relaciones socioprofesionales sellarán una alianza que se supone larga y duradera y que va a supeditar sus modos de actuación dentro de la institución universitaria*” (Marín Díaz, 2005).

Por último, el período de *socialización terciaria* refiere al desarrollo del profesor dentro del aula y sus relaciones con la comunidad. Es particularmente relevante en cuanto a que un desarrollo negativo dentro del aula o una presión excesiva de la comunidad pueden comprometer su continuidad en la profesión (Marín Díaz, 2005).

Respecto de los aspectos que intervienen en la adopción de la cultura de enseñanza por parte de los profesores, Marcelo García (1991) identifica, siguiendo a Jordell, tres fuentes de influencia. En primer lugar, se encuentra el nivel personal, que hace referencia a la experiencia previa de los profesores y que actúa de modo interiorizado a través de teorías implícitas. En segundo lugar, se encuentra el ambiente de la clase, la interacción con los estudiantes y los elementos estructurales característicos de la enseñanza. En tercer lugar, se encuentran los colegas, la dirección el curriculum y la administración que ejercen su influencia a nivel institucional. García Galindo (cit. en García-Valcárcel, 2001), por su parte, expresa que la socialización del profesorado se asienta en los siguientes elementos: la experiencia del docente como estudiante, los modelos de sus profesores, la presión del sistema para que desarrolle sus actividades y las expectativas de sus alumnos en el ejercicio profesional.

Por otra parte, desde el punto de vista de las estrategias de los profesores principiantes en relación con la adopción de la cultura de enseñanza, Murillo Estepa (2016) diferencia entre la socialización normativa y la socialización interactiva. Mientras que la primera hace referencia a la influencia de las estructuras, la segunda refiere a la influencia mutua entre el docente principiante y el ambiente donde se inserta. Al respecto Marcelo García (1991), retomando a Lacey, plantea tres tipos

de estrategias que pueden adoptar los docentes al momento de integrarse a una institución. En la primera, denominada “ajuste interiorizado”, los profesores adoptan como propios y sin conflictos los valores y las normas de la institución. En la segunda, denominada “sumisión estratégica”, los profesores públicamente adoptan dichos valores y normas aunque en privado mantienen reservas personales. En la tercera y menos común, denominada “redefinición estratégica”, los profesores influyen de algún modo en las figuras de autoridad de la institución para modificar su interpretación de lo que acontece en una determinada situación (Marcelo García, 1991, pp. 12-13).

Un asunto especialmente abordado en la literatura es si la socialización del profesorado se realiza en solitario o con apoyo de la institución. En este sentido, algunos autores plantean que el aprendizaje es de carácter individual y se produce en soledad, por la inexistencia de mecanismos y estructuras que brinden soporte y faciliten la integración de los docentes principiantes. Así, en esta etapa de cambios profundos en las concepciones docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje del rol se produce en ambientes de trabajo poco idóneos, caracterizados por la inestabilidad, el individualismo y por una tendencia a la rutinización. Otros autores, sin embargo, centran su perspectiva en las relaciones que se establecen entre los profesores principiantes y los profesores mentores, o compañeros de la institución, y los apoyos que estos les brindan. Desde un nivel cognitivo, se plantea que la socialización como proceso subconsciente en el cual se produce un choque con la realidad y una asimilación de la cultura institucional –en algunos casos desde la contradicción y a través de factores inestables, tanto personales como del entorno–, hace necesario un apoyo organizado que garantice ciertos compromisos de calidad docente (Marín Díaz, 2005; Muradás López y Mendoza, 2010).

3.3 Inducción a la profesión docente

Bozu (2010) puntualiza que el concepto de inducción es, en principio, polisémico. Según la autora el mismo es utilizado para referir, por un lado, a la transición de un estudiante de profesorado a docente en ejercicio o, por otro lado, a la primera etapa del proceso de desarrollo profesional docente. Si bien en el nivel universitario se

acercaría más al segundo significado, como señalamos al inicio de este capítulo preferimos adoptar una acepción de inducción como –en términos generales– un conjunto de acciones más o menos formales que de manera intencionada buscan facilitar la iniciación y socialización del profesor principiante.

Señala Harrison (2009) que la inducción a la profesión docente refiere al período específico de capacitación en servicio, a través de la cual un docente principiante inicia sus actividades de manera planificada con el apoyo tanto de un mentor designado como otros actores, dentro o fuera de la institución educativa (p. 7). González-Miguel et al. por su parte indican que *“el concepto de inducción a la profesión de la docencia está ligado al proceso de acompañamiento que proporciona un mentor asignado hacia el apoyo al docente principiante”* (2017). Para Curran y Goldrick (2002), la inducción es una fase diferente de la formación inicial y el desarrollo profesional. Dos aspectos de estas conceptualizaciones del término “inducción” hacen visible una intencionalidad de acompañamiento al profesor principiante y lo diferencian de otras expresiones que frecuentemente se utilizan como sinónimos –iniciación, socialización–: unas acciones de acompañamiento y la figura de un mentor. En cuanto a las primeras, se puede afirmar que estas se cristalizan en programas de inducción. En cuanto a los mentores, puede afirmarse que se trata de una figura generalmente presente en dichos programas como una de las estrategias empleadas para el acompañamiento de los profesores principiantes.

3.3.1 Programas de inducción

La etapa de iniciación a la docencia, como se señaló anteriormente, es una etapa peculiar del desarrollo profesional y se encuentra atravesada por diversos problemas. Los docentes principiantes necesitan, en este sentido, apoyos en ámbitos diversos –personal, profesional, social–, particularmente en lo que refiere a los aspectos prácticos de la enseñanza (Vezub, 2011). Hoy en día es mayor el conocimiento existente en cuanto al impacto negativo que tienen la ausencia o el escaso acompañamiento en la autopercepción de los profesores principiantes respecto de sus habilidades de enseñanza (Yot Domínguez y Mayor Ruiz, 2012).

En este sentido, el desarrollo de programas de inducción se justifica en la necesidad, por parte de los profesores principiantes, de contar en sus lugares de trabajo con un sistema que apoye sus inicios en la profesión de modo que este contribuya con la calidad de la enseñanza, su retención dentro de las instituciones (Yot Domínguez y Mayor Ruiz, 2012), y la mejora de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes (Vezub, 2011, p. 109).

Si bien los programas de inducción y las experiencias de apoyo a los docentes principiantes son múltiples y variados, Vezub (2011) plantea que existen algunos argumentos a favor de las políticas de acompañamiento pedagógico por parte de profesores experimentados. Por un lado, se trata de experiencias que contribuyen a romper con el aislamiento y el trabajo individual, además de constituirse como una alternativa ante el predominio de otros modelos de formación permanente caracterizados por su instrumentalismo. Por otro lado, en general se trata de dispositivos en los cuales se trabaja a partir del análisis y la reflexión de las prácticas. La autora rescata particularmente aquellos dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo como los más efectivos para el cambio de prácticas debido a que permiten probar, contextualizar y analizar las dificultades que surgen en el escenario real.

La mayor parte de la literatura que aborda la temática de las políticas y programas de acompañamiento refiere a experiencias dirigidas a docentes principiantes de los niveles primario y secundario en países tan diversos como Brasil (André, 2012), Argentina, Chile y Ecuador (Vezub y Alliaud, 2012), Escocia y Canadá (Vezub, 2011), España (Cañón Rodríguez, Cantón Mayo, Arias Gago, y Baelo Álvarez, 2017). Para el ámbito universitario Perales, Sánchez y Chiva (2002) señalan que Holanda, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Gales cuentan con planes institucionales de inducción, mientras que Grecia, Italia y Portugal no cuentan con planes de este tipo. Mayor Ruiz (2008) por su parte plantea que mientras que en Australia, Canadá y Países Bajos existen programas voluntarios de formación del profesorado, en Reino Unido y Noruega se prevé una formación obligatoria tanto para docentes noveles como para docentes experimentados.

Los destinatarios de los programas de inducción, según la situación profesional, pueden ser: a) profesores con alguna experiencia docente que regresan a la enseñanza luego de un período; b) profesores que cambian de centro, nivel de enseñanza o materia a enseñar; y c) profesores en sus primeros años de enseñanza, a los que denomina principiantes. La mayor parte de la literatura se basa en este último perfil (Marcelo García, 1988, p. 63).

En cuanto a sus propósitos, los programas de inducción desarrollan diferentes actividades para orientar, apoyar, asistir, formar y evaluar a los docentes en sus primeros años de enseñanza (Curran y Goldrick, 2002). Para el caso específico de los programas de iniciación a la docencia universitaria, Perales et al. (2002) resumen sus metas genéricas y plantean que, en general, estos tienen los siguientes objetivos: a) mejorar la actuación docente; b) incrementar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes; c) promover el bienestar personal y profesional de dichos profesores; d) transmitir la cultura institucional (p. 52). Desde el punto de vista de la duración de estos programas, la misma puede variar entre poco más de una semana, un año, existiendo algunos programas que se extienden por más de un curso (Curran y Goldrick, 2002; Perales et al., 2002).

Respecto de las actividades que pueden configurar los programas de inducción, estas pueden consistir en sesiones de orientación, programas de mentoría, cursos y talleres de desarrollo profesional, sesiones regulares con otros docentes principiantes, y evaluaciones formativas y sumativas. Muchos de estos programas ofrecen una combinación de estas actividades (Curran y Goldrick, 2002, p. 3). Además de la figura del mentor, la visita a clases y la realización de cursos, talleres y seminarios, Marcelo García (1988) menciona la reducción de la carga docente, que consiste en disminuir las horas de clase para que los profesores dediquen tiempo a su formación. Otras acciones que se desarrollan incluyen: a) brindar por escrito a los profesores principiantes información sobre normativa, cuestiones administrativas, etcétera, que puede resultar de utilidad; b) recorrido por el establecimiento para conocer el espacio físico y recibir otro tipo de información respecto de la institución; c) conectar a los docentes principiantes mediante medios electrónicos (Perales et al., 2002). Por su parte Alen (2009) focaliza en algunos

dispositivos de acompañamiento tales como la co-observación, los seminarios, los talleres de análisis de prácticas. A estos suma algunos dispositivos propios de las tradiciones argentinas de la formación docente tales como los ateneos didácticos y la escritura de textos de la práctica. Otras propuestas incluyen lo que se denomina “pareja pedagógica” (Bekerman y Dankner, 2010; Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013) o la estrategia de estudio de casos (Cristina Mayor Ruiz y Marcelo García, 1999).

3.3.2 El acompañamiento a través de la mentoría

El acompañamiento de los profesores principiantes por parte de un mentor, generalmente un docente experimentado, es una de las estrategias más utilizadas en los programas de inducción (González-Miguel et al., 2017). Existen diversas acepciones del concepto de mentoría. Mientras algunos autores lo definen como un proceso, otros lo definen como un método, algunos como una relación e, incluso, como una modalidad formativa. Estas y otras denominaciones que recibe –apoyo profesional mutuo, mentorazgo, *coaching*, por ejemplo– se deben a las tradiciones teóricas de las cuales provienen (Vezub, 2011).

En cuanto a la primera acepción, se define la mentoría como “*un proceso conjunto del mentor y principiante en el cual, la primera figura cuenta con la experiencia en la organización, proporciona consejos y promueve la mejora en la carrera profesional del principiante*” (González-Miguel et al., 2017). En cuanto a la segunda, la mentoría está definida como método de transmisión de conocimientos prácticos entre personas (Rodríguez Moreno, 2015). La tercera acepción focaliza en la relación recíproca entre un mentor y un protegido (o aprendiz), dirigida al desarrollo profesional de uno y otro (Vonk, 1994, 1996; Healey y Welchert, 1990 citados en Rodríguez Moreno, 2015, p. 293). Por último, en la cuarta acepción, se señala que se trata de una modalidad formativa (Vélaz de Medrano Ureta, 2009; Vezub, 2011).

El principal propósito de la mentoría es, por lo general, ayudar al principiante a establecer puntos de referencia realistas para el desempeño de la enseñanza y

sentirse conectado intelectual y psicológicamente con un compañero educador experimentado, en tanto guía, amigo y posible modelo a seguir (Weinstein, 2015). Existen distintos tipos de clasificaciones de las mentorías. Por un lado, la mentoría puede ser formal o informal; por otro, puede ser individual o colectiva.

La mentoría formal, o *formal mentoring*, se caracteriza por la asignación formal de un mentor por parte de una institución y es considerado uno de los principales mecanismos presentes en las estrategias de inducción (Desimone et al., 2014). Esta mentoría puede consistir en un proceso altamente planificado o desarrollarse a través de ayudas improvisadas (Flores, 2014). Por otra parte, en cuanto a los participantes de los procesos de mentoría, se plantea que si bien esta es generalmente ejercida individualmente, existen algunas experiencias en las que se puede realizar grupalmente, en particular cuando a un mentor le son asignados más de un principiante (González-Miguel et al., 2017). Vezub (2011) se detiene en un aspecto no menor que es la selección del mentor como parte de la inducción, asunto que retomaremos más adelante.

Mientras algunos autores consideran la mentoría como un proceso exclusivamente formal (Weinstein, 2015), otros reconocen la existencia de la mentoría informal, o *informal mentoring*. Se trata en este caso de la mentoría que reciben los docentes principiantes de parte de otros docentes experimentados que no han sido formalmente asignados para tal fin. Los mentores informales son personas que han sido elegidos por los principiantes para ir a por su ayuda, quienes brindan apoyo instruccional, emocional, entre otros, relacionado con la enseñanza (Desimone et al., 2014).

En relación con las acciones de mentoría, se plantea que en algunos casos estas pueden ser llevadas adelante por parte de un único mentor o, en ocasiones, a través de equipos de mentorización. Entre otras tareas se mencionan actividades formativas colectivas y grupales, reuniones y seminarios, talleres, dinámicas de grupo, entrevistas mentor-principiante, elaboración de portfolios, y ciclos de mejora o supervisión clínica (Airado-Rodríguez y Víctor-Ortega, 2015; Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016).

La figura del mentor

Un tópico central en la literatura acerca de la inducción y la mentoría es, precisamente, la relacionada con la figura del mentor, que ha sido profusamente abordada en las últimas décadas (Marcelo García, Gallego Domínguez, Murillo Estepa, y Marcelo Martínez, 2018). Según Orland-Barak (cit. en Marcelo García et al., 2018) las investigaciones respecto de la figura del mentor se han centrado en tres líneas: a) competencias, conductas y prácticas de los mentores, b) aspectos cognitivos de la función mentora, y c) influencia de la cultura, los contextos y discursos en la labor de mentoría. Así, encontramos estudios sobre el rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los docentes (Alvarez, Porta, y Sarasa, 2010), el perfil de los mentores (Inostroza de Celis, Jara, y Tagle, 2010), las competencias del mentor (Vélaz de Medrano Ureta, 2009), la contribución de un programa de mentorización en el desarrollo profesional de los docentes universitarios principiantes (Savage, Karp, y Logue, 2004; Herrera Torres, Fernández Bartolomé, Caballero Rodríguez, y Trujillo Torres, 2011).

En cuanto al concepto, en términos generales un mentor es un profesor estable, con experiencia docente, que actúa como tutor, guía, asesor, supervisor u orientador ayudando a un profesor principiante (Bausela-Herrerías, 2011; Perales et al., 2002). Un mentor, dice Vezub, *“es un colega con mayor experiencia o que posee otros conocimientos y técnicas para colaborar con los docentes en la reflexión y el cambio de su práctica”* (2011, p. 112). Algunos autores plantean que dicha colaboración con la iniciación a la docencia puede ser voluntaria y colaborativa, resaltando el valor de la herramienta para el enriquecimiento y desarrollo profesional tanto de los docentes principiantes como de los mentores (Airado-Rodríguez y Víctor-Ortega, 2015).

Respecto del rol de los mentores, como se ha podido ver, algunos autores establecen que el mentor actúa como guía, asesor o ejemplo en los primeros años de docencia. En tanto docentes más veteranos o experimentados, deben enseñar o transmitir su conocimiento experto tanto teórico como práctico, ayudar al desarrollo profesional,

fomentar una actitud crítica, cultivar habilidades y hábitos que estimulen el aprendizaje en la práctica y atender las preocupaciones de los profesores principiantes (González-Miguel et al., 2017; Yot Domínguez y Mayor Ruiz, 2012). En este sentido, los mentores pueden proporcionar información, observar clases y brindar retroalimentación, realizar grupos de discusión, promover el vínculo con otros docentes (Bolam cit. en Bausela-Herreras, 2011). Sus principales tareas serían, entonces, observar, formar y asesorar profesional, didáctica e, incluso, personalmente al docente principiante (González-Miguel et al., 2017; Vezub y Alliaud, 2012; Vezub, 2011).

Acerca del perfil, particularmente en lo vinculado con la selección de mentores para su desempeño en programas de acompañamiento, Vezub (2011) señala como relevante la definición de los criterios mediante los cuales se considera que un docente experimentado pueda estar en condiciones de desempeñar el rol en la medida que esto contribuye a la legitimación de ciertos saberes y posiciones. Para la autora un aspecto no menor es la pertenencia institucional, aunque agrega la necesidad de establecer con claridad el tipo de preparación que estos precisan y quién la debe brindar. Según entiende, la sola experiencia no garantiza la *expertise* del docente, ni la capacidad de revisar sus prácticas de manera crítica o de transmitir los aspectos relevantes para el principiante en relación con sus necesidades y contextos en los que se inicia. En este sentido, resalta que el acompañamiento demanda habilidades propias que requieren de atención a través de una formación específica (Vezub, 2011, pp. 114-115).

Entre las habilidades a desarrollar por parte de los mentores, Vezub y Alliaud (2012) establecen que estos deben ser capaces de identificar los saberes que pueden resultar útiles para los principiantes en situaciones reales, combinar los conocimientos disponibles para promover una mejor comprensión del contexto de intervención, utilizar lo aprendido en sus experiencias de formación y reflexionar permanentemente sobre su tarea de formador.

No obstante, otros autores también plantean ciertas características que debe poseer el mentor, de índole personal, como la apertura y flexibilidad (González-Miguel

et al., 2017). Este último punto conduce a focalizar la atención en los distintos modos que puede adoptar la relación mentor-principiante.

De este modo Vonk (1996), distingue tres tipos de relación mentor-protegido o estilos de mentoría: mentoría no directiva, colaborativa y asesoramiento directivo. En una idea similar, Rodríguez Moreno (2015) plantea que esta relación puede ser analizada desde cuatro enfoques clásicos: acompañamiento no directivo, colaborativo, asesoramiento y control (p. 293). El primer estilo de mentoría se caracteriza por dejar en manos del principiante la responsabilidad de armar su plan de aprendizaje. En el segundo estilo la responsabilidad es compartida entre ambos, mentor y principiante, que establecen un plan mutuo de trabajo. En el tercero, el plan es sugerido o impuesto por el mentor, en quien descansa la responsabilidad del aprendizaje del principiante.

Siguiendo lo señalado por Zimpher y Rieger (1988, p. 176), los mentores pueden adoptar roles diversos, tales como:

- Mentor clínico: docente experimentado que, mediante la observación sistemática, realiza devoluciones regularmente al principiante sobre sus actuaciones en el aula;
- Mentor colega: docente experimentado que, aunque tiene actividad a tiempo completo, apoya, asesora y estimula de manera directa al principiante;
- Mentor consultor: también docente experimentado, se caracteriza por contar con experiencia en formación docente y curricular que se encuentra disponible para consultas en diversos temas, pero a demanda puntual de los principiantes; y, por último,
- Mentor comunitario: se trata de un miembro de la comunidad que ayuda a los principiantes, en lo personal y/o profesional, con base en algún tipo de especialización.

Se ha planteado, pues, en el primer apartado de este capítulo la iniciación a la docencia como una de las etapas del desarrollo profesional del profesorado. En el

segundo apartado se abordó la socialización profesional como aprendizaje no formal de la cultura de enseñanza y el rol docente en una institución. En el tercero, finalmente, se trató la inducción como aquellas acciones cuya finalidad principal es facilitar la iniciación y socialización. En el próximo capítulo se profundizará en el profesorado principiante universitario a partir de diversos asuntos tratados en la literatura: los motivos para elegir la docencia como profesión, sus problemas, preocupaciones y necesidades.

4. El profesorado universitario principiante

Como se vio en el capítulo anterior, la iniciación a la docencia es una etapa con características peculiares que influyen en el desarrollo profesional del profesorado. En este capítulo se focaliza en el sujeto protagonista de dicho proceso, es decir, el docente principiante en el nivel universitario. Interesa abordar aquí tanto los motivos por los cuales se elige la docencia como profesión, así como los problemas, preocupaciones, inquietudes, y dificultades que enfrenta el profesorado principiante. Asimismo, interesa abordar sus expectativas, proyectos y necesidades, particularmente las formativas, esto es, no solo atender a las fuentes de malestar. El propósito es, en este sentido, colocar la atención en cómo se vive el proceso de iniciación.

4.1 Motivos para elegir la docencia como profesión

Una de las tendencias identificadas por Flores (2008) en cuanto a los asuntos abordados por la literatura refiere, como se mencionó anteriormente, a las motivaciones o influencias para elegir la enseñanza como profesión. La autora se

detiene en tres tópicos al respecto: las experiencias previas como alumnos, la entrada a la formación de profesores y el balance de la formación inicial.

En cuanto a las experiencias previas, y de acuerdo con lo dicho anteriormente en este trabajo, la docencia tiene la peculiaridad de ser una profesión observada desde antes de ser ejercida. Así, los docentes ya poseen un conjunto de creencias sobre la enseñanza y el significado de ser profesor antes de comenzar a trabajar debido a que han tenido contacto prolongado con la profesión a través del aprendizaje por observación (Flores, 2008, pp. 60-61).

En este sentido, diversos estudios muestran que influye más en los estudiantes – positiva o negativamente– el modo en que los profesores les han enseñado que el contenido a enseñar (Russell, 1997, en Flores, 2008, p. 61). Uno de los asuntos emergentes en los relatos de los investigados por la autora es que la enseñanza, como actividad relacional, es asociada a la atención de los profesores: *“más allá de las cuestiones ligadas al conocimiento y a la competencia, subrayan la dedicación, el entusiasmo y la atención que los profesores, que los marcaron positivamente, manifestaban siendo aún descritos como ‘personas espectaculares’ o ‘buenas personas’”* (Flores, 2008, p. 62).

Tanto la entrada a la formación de profesores como el balance de la formación inicial para el ejercicio de la enseñanza, no son estrictamente tópicos de la iniciación a la docencia de nivel universitario. Sin embargo, es interesante considerar algunas coincidencias con los otros niveles educativos respecto a la toma de la decisión de ingresar a la profesión docente.

En este sentido, en primer lugar, algunos estudios muestran que el ingreso a docencia no es la primera opción profesional para los profesores en el nivel de educación superior. En segundo lugar, la elección de dicha profesión muchas veces se realiza por factores no relacionados con esta, tales como contar con una opción de trabajo o, incluso, hasta por una casualidad ante un concurso (Dias de Souza y da Silva Macuch, 2016). De este modo, muchos profesionales se vuelcan a la docencia por considerarla como una opción de empleo estable. También se

considera el acceso a la docencia como un modo de mantenerse actualizado o para profundizar sus conocimientos en la disciplina. En síntesis, la elección consciente, comprometida y con la voluntad de trabajar en la formación de jóvenes no son los motivos predominantes (Flores, 2008).

Sin embargo, otros estudios realizados en otros contextos muestran –por el contrario– que la vocación es uno de los principales motivos para optar por la docencia universitaria como profesión y que la salida laboral no es uno de los principales factores para tomar dicha decisión (Correa, 2007). En lo que coinciden los estudios, no obstante, es que la mayor parte de los motivos mencionados por los docentes para ingresar a la profesión no se relacionan con la enseñanza, por ejemplo, el interés por la investigación.

4.2 Fuentes de malestar: problemas y preocupaciones de los docentes principiantes

Con respecto a los primeros años de enseñanza, un capítulo particular lo ocupan los estudios acerca de los problemas y preocupaciones de los profesores principiantes. Si bien existen, son muy escasos los estudios donde se relatan casos de éxito (Flores, 2008). Como otros asuntos abordados a lo largo de este trabajo, existen diversas expresiones para referirse a los problemas que se le presentan a los docentes principiantes (problemáticas, dificultades, inquietudes, desafíos) en sus primeros años en la profesión. También en esta línea, se encuentran otras perspectivas que abordan las preocupaciones e inquietudes de estos docentes.

En cuanto a los problemas percibidos por los principiantes, un estudio precursor –no centrado en el nivel universitario– es el publicado por Veenman (1984) quien establece un ranking de asuntos más mencionados entre los que se encuentran: la disciplina en la clase, la motivación del alumnado, la atención a las diferencias individuales, la evaluación del trabajo de los estudiantes, las relaciones con los padres, la organización del trabajo en el aula, la carencia de materiales y recursos, la falta de tiempo para preparar las clases en virtud de la alta carga docente, el vínculo con los colegas, entre otros (Veenman, 1984, p. 154). Múltiples

investigaciones realizadas tanto en España como en Estados Unidos, Holanda y Portugal arribaron a resultados similares, mientras que otras investigaciones sumaron otros problemas tales como la presión del tiempo para abordar los contenidos, la masividad, la falta de información, cómo identificar los conocimientos previos de los alumnos, cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales (Flores, 2008). En sus estudios sobre los problemas que se presentan ante el shock con la realidad, Esteve, Franco y Vera (1995) plantean que los docentes principiantes presentan dudas sobre su competencia profesional y han establecido como principales fuentes de malestar el entorno educativo, lo relacional, lo organizativo y lo social. Otros estudios se han centrado en las causas de los problemas y han identificado a los estudiantes, la instrucción, el contexto, sí mismo, los padres de los niños y otros temas generales referidos a la profesión docente (Wildman et al. cit. en Bausela-Herreras, 2011). Otra línea de estas investigaciones plantea el estudio de las estrategias empleadas por los docentes para superar los problemas que se les presentan. A propósito de su investigación, Flores (2008) señala que los problemas de los docentes principiantes se sitúan en el campo didáctico y, particularmente, en lo que refiere a las decisiones interactivas de enseñanza. También señala que sus condiciones de trabajo, por otra parte, se caracterizan por el volumen de carga docente, la falta de apoyo y orientación, sentimientos de soledad, malestar e inseguridad. Así, los principiantes superan dichos problemas “...de una forma personal e idiosincrática, siendo escasos los casos en que los principiantes recurren a la ayuda de colegas” (Flores, 2008, p. 71). Por último, otros planteos se centran en la necesidad de desarrollar programas de inducción eficaces y relevantes para ayudar a superar los problemas. Por ejemplo, se propone como estrategias: observación de clases de colegas, existencia de un mentor, materiales y recursos, talleres y grupos para compartir experiencias (Charnock y Kiley, 1995).

Desde la línea de investigación sobre las preocupaciones, algunos autores han sostenido que la temática es una laguna entre la formación inicial y las necesidades de los docentes en la práctica. En este punto se han identificado tres ámbitos en los que se manifiestan las preocupaciones: personales, profesionales y relacionales (Fuller y Brown, 1975).

Anteriormente se ha dicho que la investigación sobre la iniciación a la enseñanza ha sido abordada principalmente para los niveles primario y secundario, en particular lo que refiere a la formación inicial y la inducción. Los problemas que enfrentan los profesores principiantes es la temática que probablemente más antecedentes nos proporciona para la docencia de nivel superior. En este sentido, en el ámbito español podemos encontrar estudios publicados a lo largo de tres décadas, por ejemplo los de Mingorance, Marcelo García y Mayor Ruiz (1993), Cruz Tomé (1994), Feixas (2002) y Fondón, Madero, y Sarmiento (2010). Estos estudios muestran la permanencia y vigencia de la temática a lo largo del tiempo en ese país. En la línea de preocupaciones e inquietudes se encuentran también trabajos en el ámbito español (Chacón, Pacheco, y Rodríguez, 2001). Por otra parte, y más recientemente, se encuentran algunos estudios sobre los problemas y las preocupaciones de los profesores universitarios principiantes en Argentina y Brasil (De Rivas y Martini, 2007; A. Wiebusch y Pires Vargas Bolzam, 2018).

En el primer estudio los autores encontraron que entre los principales problemas percibidos por docentes principiantes de la Universidad de Sevilla cuando ingresan a la docencia se encontraban, muy grosso modo, la organización de las clases, el escaso tiempo para el desarrollo del curriculum y el logro de financiamiento para la investigación, por ejemplo, para la realización de la tesis doctoral (Mingorance et al., 1993). El instrumento que utilizaron en su investigación fue un “Cuestionario de Iniciación a la Docencia en la Universidad” (CIDU), que adaptaron de otro instrumento (el “Inventario de Situaciones de Enseñanza” de Jordel, 1985).

En su investigación realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, Cruz Tomé (1994) investigó las dificultades que encuentran los profesores principiantes en cuatro campos: en la relación con los alumnos, relacionadas con la asignatura, las tareas docentes y el contexto institucional. En relación con los alumnos, las principales dificultades encontradas fueron: motivar a los estudiantes, despertar y mantener el interés por la asignatura, conocimientos previos e individualizar la enseñanza. En relación con la asignatura, las dificultades mencionadas fueron: falta de dominio de la materia, cantidad de contenidos, planificación de la enseñanza y

falta de tiempo para la preparación de las clases. En relación con las tareas docentes, se mencionaron como dificultades: compatibilizar enseñanza e investigación, la falta de experiencia, ansiedad y la falta de tiempo para cumplir con todas las demandas del rol. Por último, en relación con el contexto institucional, se encontraron las siguientes dificultades: falta de coordinación, apoyo institucional, carencia de materiales didácticos e infraestructura (Cruz tomé, 1994, pp. 16-17).

Feixas (2002) identificó problemáticas en algunos casos similares para la Universidad Autónoma de Barcelona; la autora buscó, por otra parte, las diferencias presentes en diversas áreas académicas y en los perfiles de profesorado principiante (asociado, ayudante, becario). Utilizó como instrumento un “Inventario de Problemáticas del Profesorado Novel Universitario”, adaptado del CIDU. Con dicho inventario buscaba conocer los problemas percibidos por los profesores principiantes en ocho ámbitos o dimensiones: docencia, investigación, gestión, tiempo, personal, relaciones, entorno y formación. Encontró que una de las cuestiones más problemáticas era compaginar las actividades de enseñanza con la investigación, la realización de la tesis doctoral y la participación en actividades de formación. La falta de tiempo es un factor que influye en las escasas posibilidades de intercambiar con colegas de mayor experiencia, relacionarse con los compañeros de departamento, preparar materiales didácticos y actualizarse en la materia. Por otro lado, la autora mantuvo entrevistas con directores de departamento, decanos y jefes de unidades académicas quienes plantearon su perspectiva en cuanto a los principiantes. Así, los directores de departamento plantean que en principio los docentes no tienen dificultades en cuanto a la enseñanza pues han sido becarios anteriormente y que el principal problema se relaciona con la falta de estabilidad laboral. La visión de los decanos es diferente ya que plantean como problemas la ausencia de formación previa y de planes de acogida, además de problemas como la transmisión unidireccional de contenidos. Coinciden con los directores de departamento y con los jefes de unidades académicas en la inestabilidad profesional. Estos últimos por su parte, añaden su preocupación acerca de las escasas posibilidad de crecer en la carrera docente.

Fondón et al. (2010) abordaron las problemáticas del profesorado principiante en

tres ámbitos: enseñanza, relaciones interpersonales y gestión. En el ámbito de la enseñanza, por ejemplo, se identifican como problemáticos temas tales como la planificación y organización de la asignatura, la metodología docente, la actualización de materiales y contenidos, la inseguridad y falta de experiencia, la gestión del tiempo, la resolución de situaciones inesperadas en clase y el tipo de materia asignada. Respecto de la materia, se plantea que las asignaturas de inicio de carrera presentan dificultades en cuanto al tamaño de los grupos y con el comportamiento y actitud de alumnos; las asignaturas del tramo final de las carreras presentan dificultades en cuanto a la alta especialización de la materia a impartir. En el ámbito de la gestión, por ejemplo, se plantea el desconocimiento de la organización universitaria.

El estudio realizado en Argentina por De Rivas y Martini (2007) a partir de entrevistas a docentes universitarios principiantes encontró que una de sus principales preocupaciones se vinculaba con la escasez de tiempo para el desempeño de la multiplicidad y diversidad de tareas que deben atender. Así, estos docentes en lo relacionado a la enseñanza deben preparar materiales, dictar clases prácticas –aunque en algunos casos también teóricas–, brindar clases de consulta, elaborar y corregir evaluaciones parciales. Además, deben atender actividades de investigación tales como buscar materiales teóricos y recolectar datos. Por último, estos docentes muchas veces están en proceso de formación con lo cual parte de su atención se vincula con estas actividades. Para quienes ejercen sus profesiones de origen, además de la docencia, la falta de tiempo se agudiza y se identifica como una limitación la ausencia de formación previa tanto pedagógica como en investigación.

Desde otra perspectiva, el aprendizaje del ejercicio docente, algunos autores plantean que la ausencia de actividades formativas y de apoyo a los profesores principiantes revela indicios de las dificultades que estos enfrentan. Señalan, y algo de esto hemos dicho ya, que dicho aprendizaje se desarrolla por intuición, a través de las propias vivencias como estudiantes, y no se dan referencias a discusiones con colegas más experimentados o la realización de cursos de formación en ese período inicial. Esto muestra formas de aprendizaje en solitario, fragmentados, y

pautados por la repetición de prácticas no reflexionadas (Dias de Souza y da Silva Macuch, 2016).

4.3 Expectativas, proyectos y necesidades de los docentes principiantes

Las expectativas del profesorado principiante se encuentran muy relacionadas con sus intereses, necesidades y proyectos de carrera. Por ejemplo, la literatura para el ámbito español señala como relevantes para los principiantes, entre otros, la participación activa en actividades de investigación y producción académica (redacción de artículos y comunicaciones en congresos), la asistencia a reuniones científicas, e intercambiar con otros profesores (Rodríguez Moreno, 2015). En síntesis, este profesorado procura garantizar su pertenencia en el grupo académico en el cual se inscribe. Sin embargo, este planteo se centra en un perfil caracterizado por una inserción relativamente plena en cuanto a funciones docentes donde el profesor realiza no solo actividades de enseñanza sino que se integra a grupos de investigación. No obstante, estas expectativas *grosso modo* pueden trasladarse al perfil docente que solo realiza actividad de enseñanza pues la expectativa principal es insertarse y formar parte de una comunidad.

Por otra parte, en virtud de los problemas y preocupaciones que viven los profesores principiantes, parte de la investigación también se ha centrado en identificar las necesidades de estos docentes con miras a realizar propuestas de apoyo en la iniciación (Flores, 2008). En la literatura podemos encontrar diversas áreas de necesidades hacia las cuales orientar dichos apoyos.

Gold (1992), por ejemplo, establece tres principales áreas de necesidades de los profesores principiantes: afectivas o emocionales, psicosociales e intelectuales. Las primeras implican el trabajo respecto a la autoestima, la confianza en sí mismo y la seguridad personal. Las segundas implican el trabajo respecto la colegialidad y las relaciones con los compañeros. Por último, las terceras implican el apoyo hacia la asignatura, la actuación didáctica, los nuevos aprendizajes (Bausela-Herreras,

2011; Gold, 1992). Otros autores identifican como ámbitos de apoyo que pueden colaborar con los profesores principiantes en la superación de los problemas que enfrentan: el técnico, el administrativo, el psicológico, el personal, el emocional, el profesional, el laboral (Murillo Estepa, 2016; Mayor Ruiz, 2008; Flores, 2008).

Rodríguez Moreno (2014, 2015) plantea que los profesores principiantes universitarios cuentan con un conjunto de expectativas y necesidades pasibles de ser atendidas en programas de mentoría. Así, menciona que los profesores están interesados, entre otros, en aprender contenidos, motivar al alumnado, dominar diversas metodologías didácticas, conocer normas institucionales, innovar, investigar, publicar, trabajar en equipo, dedicar mucho tiempo al estudio. En este sentido, para ayudar a los principiantes en sus necesidades, elabora un amplio listado de sugerencias dirigidas a los mentores que van desde brindar información hasta colaborar en algunas tareas y ayudar a impulsar su carrera.

Entre las principales temáticas demandadas por los principiantes para recibir apoyo se encuentran: la disciplina, la enseñanza (métodos y recursos), la organización escolar, la motivación de los alumnos, la gestión del aula. En cuanto a las áreas que priorizan en cuanto a su formación los noveles señalan la integración en la institución y aspectos didácticos, legislativos y de evaluación. Respecto de las modalidades de apoyo más valoradas por los principiantes son la existencia de un profesor-orientador y la participación en experiencias de grupo (Flores, 2008, p. 72).

Uno de los temas más abordados en esta línea refiere a las necesidades formativas del profesorado universitario principiante y, muy especialmente, sus necesidades de formación pedagógica. En principio, se espera que el docente ya cuente con los conocimientos disciplinares que va a enseñar en virtud de que ya ha sido formado en ellos. No obstante, no es lo habitual que cuente con conocimientos que fundamenten su práctica (Mayor Ruiz, 2008). Se han identificado dos tipos de formación del profesorado principiante, unas centradas en las instituciones y otras centradas en profesionales experimentados (Vivas de Chacón, Becerra Torres, y Díaz Herrera, 2003), aunque muchas propuestas realizan una combinación de

estrategias.

Como hemos visto en este capítulo, el profesorado universitario no siempre elige la docencia por motivos relacionados con la enseñanza. No obstante, el inicio en la profesión para los principiantes es una etapa llena de fuentes de malestar pero también de satisfacción tanto en el desarrollo de la función enseñanza como de su inserción en la institución. En este sentido, los profesores sí viven y atraviesan ciertas inquietudes, necesidades, preocupaciones y problemas durante sus inicios en la docencia, a la vez que desarrollan proyectos de desarrollo y cuentan con expectativas de crecimiento profesional. En el próximo apartado se presentará el encuadre metodológico que guió el trabajo empírico de esta investigación de tesis doctoral.

Parte II

Encuadre metodológico

5. Objeto y estrategia general de la investigación

Como se ha señalado, en las últimas décadas ha crecido la atención respecto a la iniciación a la docencia, principalmente desde la investigación. Como consecuencia, es cada vez más numerosa la cantidad de publicaciones sobre la temática y pareciera estar ya todo estudiado al respecto o que existiera un agotamiento teórico de la cuestión (Menghini, 2015). Sin embargo, y aunque profusa para otros niveles educativos, sigue siendo escasa la investigación sobre la iniciación a la docencia en el nivel universitario (Bozu, 2010; Rodríguez Moreno, 2014). Por otra parte, e independientemente de la acumulación de conocimiento existente, resulta imprescindible la realización de investigaciones situadas, vale decir, ubicadas en un tiempo y un espacio específicos (Menghini, 2015). La investigación situada permite, en este sentido, hacer visibles similitudes y diferencias entre contextos diversos. Más allá de ello, la relevancia de la presente investigación se asienta en que se trata de la primera que coloca el foco en este tema para el contexto seleccionado.

En este marco, y en virtud de la escasa atención que ha tenido la temática de la

iniciación a la docencia en la Universidad de la República de Uruguay, el principal objeto de la presente investigación ha sido, precisamente, profundizar en el conocimiento de dicha etapa con profesores principiantes que ejercen su profesión principal fuera de la universidad. La atención a este perfil busca colocar el foco en un grupo de docentes universitarios que ha sido poco estudiado. Se trata de docentes que poseen extensos horarios de trabajo fuera de la universidad en sus profesiones y cuya actividad de enseñanza se restringe a escasas horas semanales (Correa, Copello, y Paredes Labra, 2016). En algunas carreras este es el principal perfil del profesorado, sobre todo en aquellas denominadas ‘profesionales’ (Contabilidad, Abogacía, Administración, Arquitectura, por ejemplo).

El interés por la temática y el perfil de docentes estudiados surge a instancias del desarrollo de mi tesis de maestría en enseñanza universitaria. En dicha oportunidad, en algunas entrevistas realizadas a docentes a tiempo parcial se mencionaron ciertos apoyos recibidos por parte de colegas experimentados en sus inicios en la enseñanza. Así, la presente investigación parte de hallazgos no profundizados en estudios previos (Correa, 2015).

Algunas interrogantes que han guiado este proceso de investigación han sido: ¿Cómo se desarrolla la iniciación a la profesión docente en la Universidad de la República?, ¿Qué problemáticas vinculadas con la enseñanza enfrentan los docentes principiantes en dicha institución?, ¿Qué necesidades de formación perciben estos docentes como necesarias para desarrollar su actividad?, ¿Qué motiva a que haya gestores universitarios que deciden formar a sus docentes recién ingresados?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Qué dilemas se generan?, ¿Qué diálogo se establece entre el ejercicio profesional y la docencia en sus prácticas como formadores de profesionales?, ¿Qué pedagogías "artesanales" surgen?

Como se verá más adelante, el proceso investigativo se desarrolló en dos grandes fases –una de exploración y otra de estudio de casos–, orientadas por dos grandes objetivos generales:

- Reconocer, caracterizar, analizar y discutir los modelos de formación del

profesorado principiante durante el proceso de iniciación a la profesión docente en la Universidad de la República, con énfasis en la función de enseñanza.

- Identificar, sistematizar, analizar y discutir experiencias de inducción al profesorado principiante a medio tiempo durante su proceso de iniciación a la enseñanza.

Más concretamente, con la investigación se buscó:

- Identificar los modelos de inducción a la profesión docente, con énfasis en la función de enseñanza, y construir tipologías que permitan describir la diversidad de situaciones existentes en la Universidad de la República.
- Analizar las principales problemáticas que enfrentan los docentes a tiempo parcial al momento de ingresar a la enseñanza en la universidad.
- Analizar la percepción de dichos docentes acerca de sus necesidades de formación pedagógica y didáctica al iniciar su actividad.
- Discriminar y discutir las modalidades de apoyo que reciben los docentes principiantes identificando los distintos actores involucrados en dichas acciones (mentores, pares, catedráticos) y las metodologías utilizadas.
- Analizar la visión de los docentes experimentados que desarrollan acciones de orientación, formación y apoyo a los docentes principiantes, y comprender qué motiva su decisión de realizarlas.
- Discutir los dilemas que se generan y el diálogo que se establece entre el ejercicio profesional y la docencia.
- Reconocer qué pedagogías de carácter "artesanal" y qué prácticas profesionales surgen.

Para el abordaje de estos objetivos –y en virtud de las características del objeto, sumado a la ausencia de antecedentes locales–, al inicio de la investigación se propuso un diseño de investigación flexible, abierto, holístico, y desde el método cualitativo orientado a la descripción y comprensión interpretativa en profundidad del fenómeno a estudiar (Dorio Alcaraz, Sabariego Puig, y Massot Lafon, 2004; Tójar Hurtado, 2006). Con esta estrategia se buscaba, en primer lugar, contar con

una visión amplia que permitiera conocer la complejidad del asunto. En segundo lugar, se preveía la posibilidad de incorporar modificaciones al diseño en la medida que fuera preciso y que ello colaborara a atender de mejor modo los objetivos del estudio.

Esta clase de investigaciones concibe al sujeto como “*productor de conocimiento que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe. Prioriza el acercamiento del fenómeno a partir de la experiencia del sujeto, de la finalidad que le atribuye*” (Dorio Alcaraz et al., 2004, p. 282). En este sentido, se intenta que el investigador haga emerger el mundo subjetivo de las personas, es decir sus percepciones, creencias, emociones, prioridades, experiencias, desde un enfoque naturalista e interpretativo pues se estudian fenómenos en su contextos y se busca darles sentido desde los significados de las personas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2014). Así, no solo juegan un papel relevante los participantes sino, particularmente, el investigador.

La lógica de la investigación estuvo signada por un proceso principalmente *inductivo* –exploración y descripción previo a la generación de perspectivas teóricas–, *generativo* –descubrimiento de constructos a partir de la información recabada–, *subjetivo* –reconstrucción de categorías desde la conceptualización de los participantes– y *constructivo* –abstracción que permite que las unidades de análisis se revelen durante la observación del fenómeno– (Goetz y LeCompte, 1988). En definitiva, se trabajó de lo particular a lo general: se realizaron entrevistas exploratorias a algunos docentes principiantes, se analizaron; se volvió a entrevistar a nuevos docentes principiantes, ampliando la muestra y paralelamente se realizó un relevamiento con docentes experimentados, se analizó la nueva información y se revisaron los resultados. Se entrevistó a docentes experimentados, lo que permitió identificar y seleccionar experiencias de inducción que luego se acompañaron para profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, es decir, se procedió “*caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general*” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 8). Estos pasos, asimismo, estuvieron orientados al reconocimiento previo de los actores con los que se trabajaría, seres humanos multidimensionales y no solo objetos de estudio (Trevisan, 2014).

Es preciso señalar que todos los participantes del estudio brindaron su consentimiento informado. Así, toda la información presente en este documento se ha colocado con su autorización. Debido al acuerdo de confidencialidad mantenido con estos se crearon códigos que permitieran distinguir, aunque no identificar, a cada participante de modo de garantizar el anonimato. Por otra parte, se previeron instancias de retroalimentación individuales y grupales como estrategia de validación de categorías emergentes (Sirvent, 2018).

Si bien antes de comenzar ya se había realizado una revisión inicial de la literatura, esta se fue complementando durante todo el proceso de investigación. Por otra parte, originalmente se había propuesto la utilización de determinadas técnicas de recolección, pero en el transcurso del trabajo de campo se encontraron fuentes de información no previstas que fueron incorporadas. Aunque el muestreo, la recolección y el análisis fueron etapas que se desarrollaron simultáneamente en gran parte del período en que realizó este trabajo, en los próximos apartados se presentan de modo separado.

6. Fases

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la investigación constó de dos fases. La primera, consistió en realizar una exploración inicial debido a la ausencia de investigaciones previas en el contexto de la UDELAR. La segunda, consistió en el estudio de casos a través del acompañamiento a tres equipos docentes que realizan acciones de inducción con sus docentes principiantes. En este sentido, cada una de las fases se desarrolló en distintas etapas en las cuales se realizó: primero, una definición teórica, espacial y temporal del universo; segundo, un establecimiento de criterios de inclusión y exclusión de entrevistados y casos; y, tercero, la selección propiamente dicha (Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert, 2005, p. 81).

A continuación, se presentan los propósitos, se describe el proceso realizado y se explicitan las decisiones de muestreo empleadas en cada fase.

6.1 Exploración

En virtud de la escasez de investigaciones previas sobre la problemática en la UDELAR, la primera fase de la investigación tuvo una orientación principalmente exploratoria. Para este primer acercamiento al problema se procedió a

familiarizarse con la temática y el contexto y construir algunos esquemas provisionales a partir de datos potencialmente significativos. De este modo, se logró contar con un panorama general que permitiera continuar con la investigación identificando aspectos a profundizar en la siguiente fase: *“Los estudios exploratorios en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos. Generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establecen el “tono” de investigaciones posteriores más elaboradas y rigurosas”* (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 91).

Dos propósitos principales orientaron la exploración. Por un lado, se buscaba reconocer y caracterizar los modelos de formación del profesorado principiante durante el proceso de iniciación a la profesión docente, con énfasis en la función de enseñanza. Por otro lado, se procuró identificar experiencias de apoyo al profesorado principiante a medio tiempo durante su proceso de inducción a la enseñanza. En este sentido, se realizó un conjunto de entrevistas semiestructuradas a docentes principiantes, un relevamiento inicial de experiencias y entrevistas a docentes experimentados que se desempeñaban como responsables de asignatura en distintas carreras. En el siguiente capítulo se describirán las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados.

6.1.1 Selección de los entrevistados principiantes

En esta etapa del trabajo de campo se buscaba explorar el modo en que los docentes principiantes de dos facultades estaban transitando la iniciación a la enseñanza. Con ello se procuraba reconocer y caracterizar posibles modelos de formación del profesorado principiante durante dicho proceso de iniciación, colocando el foco en la función de enseñanza.

Los entrevistados son docentes pertenecientes a las carreras de Contador Público y Comunicación de la UDELAR. El *corpus* está compuesto por 23 entrevistas, las que fueron transcritas en su totalidad para facilitar el análisis.

Respecto a la muestra, la selección de los entrevistados se realizó de manera intencional buscando, en esta etapa de la investigación, contactar con docentes que tuvieran hasta tres años de experiencia en la enseñanza y que contaran con cargas de hasta veinte horas semanales en la institución. Los informantes poseen como actividad laboral principal, por otro lado, la profesión fuera de la universidad con un promedio de 40 horas semanales dedicadas a dicha actividad.

Por “principiante” se consideró a docentes de reciente ingreso a la institución y que, por tanto, al momento de realizar el trabajo de campo contaran con hasta tres años de experiencia docente. Esta decisión se tomó en base a la literatura relevada durante la redacción del plan de investigación.

Para el acceso al campo se consideró la facilidad que implicaba la pertenencia a las facultades en calidad de integrante de los planteles docentes por parte de quien suscribe debido a las limitaciones de recursos materiales y humanos con los que se contaba. El contacto con los distintos entrevistados se realizó utilizando también la estrategia de bola de nieve, es decir aquella en la que

se inicia con un informante cualquiera de la cultura, o subcultura, que se pretende estudiar, este nos lleva a un segundo que nos aporta una información de mayor calado, este último a un tercero. La información va creciendo en cantidad y calidad, en riqueza y profundidad, como una bola de nieve que rueda montaña abajo (Tójar Hurtado, 2006, p. 188).

En el Cuadro No. 2 se detallan las características de los entrevistados. Al ser todos docentes grado 1, no se coloca dicho dato.

Cuadro No. 2. Docentes principiantes entrevistados

N°	Facultad	Nombre ficticio	Horas semanales declaradas	Experiencia docente	Código en las citas
1	FCEA	Jacqueline	3	2 años	Jacqueline, E1FCEA
2	FCEA	Mirta	3	1 año	Mirta, E2FCEA
3	FIC	Mario	15	1 año	Mario, E3FIC
4	FCEA	Enrique	6	2 años	Enrique, E4FCEA
5	FCEA	Andrés	5	3 años	Andrés, E5FCEA
6	FIC	Carla	15	3 años	Carla, E6FIC
7	FIC	Mauricio	15	2 años	Mauricio, E7FIC
8	FIC	Berenice	15	6 meses	Berenice, E8FIC
9	FCEA	Sebastián	3	6 meses	Sebastián, E9FCEA
10	FIC	Mariano	15	1 año	Mariano, E10FIC
11	FCEA	Paola	6	1 año	Paola, E11FCEA
12	FIC	Diego	15	6 meses	Diego, E12FIC
13	FCEA	Rafael	5	6 meses	Rafael, E13FCEA
14	FIC	Ricardo	15	1 año	Ricardo, E14FIC
15	FIC	Paula	15	2 años	Paula, E15FIC
16	FCEA	Susana	3	2 años	Susana, E16FCEA
17	FCEA	Richard	3	1 año	Richard, E17FCEA
18	FIC	Luisa	15	3 años	Luisa, E18FIC
19	FIC	Josefina	15	2 años	Josefina, E19FIC
20	FCEA	Estela	5	1 año	Estela, E20FCEA
21	FCEA	Graciela	No recuerda	2 años	Graciela, E21FCEA

22	FIC	Claudio	15	3 meses	Claudio, E22FIC
23	FCEA	Alejandra	6	1 año	Alejandra, E23FCEA

Fuente: Elaboración propia.

6.1.2 Relevamiento de experiencias: proceso de contacto con los informantes

Esta etapa del trabajo de campo procuraba identificar experiencias de formación y de apoyo al profesorado principiante durante su proceso de iniciación a la enseñanza. Para ello, se realizó un relevamiento contactando, en primer término, a los directores de departamentos académicos de las facultades seleccionadas, considerados informantes calificados. En dicho contacto se consultó sobre su conocimiento de experiencias de apoyo a docentes nuevos que se estuvieran realizando o se hubieran realizado. Este trabajo se realizó en carreras de índole ‘profesional’ cuyos planteles docentes se caracterizan por tener la enseñanza como profesión secundaria:

- Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA): Contador público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía
- Facultad de Información y Comunicación (FIC): Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Archivología y Licenciatura en Bibliotecología
- Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU): Arquitectura
- Facultad de Derecho (FDER): Abogacía
- Facultad de Medicina (FMED): Doctor en Medicina y carreras de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica

En virtud del escaso conocimiento de parte de los directores de departamento consultados, se solicitó que nos pusieran en contacto con los responsables de unidades académicas o de asignatura para consultar directamente dicha cuestión. Se obtuvieron 32 respuestas, cuyo detalle puede verse en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 3. Cantidad de respuestas recibidas por facultad

Facultad	Respuestas
FCEA	14
FIC	5
FADU	1
FDER	2
FMED	10
Total	32

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan las características de los docentes experimentados que respondieron el relevamiento.

Cuadro No. 4. Características de los informantes

Informante	Facultad	Nombre ficticio	Grado docente	Código en las citas
1	FCEA	Omar	5	Omar, I1g5FCEA
2	FCEA	Martín	5	Martín, I2g5FCEA
3	FCEA	Marcos	5	Marcos, I3g5FCEA
4	FCEA	Soledad	5	Soledad, I4g5FCEA25
5	FCEA	Hugo	5	Hugo, I5g5FCEA15
6	FCEA	Cristina	4	Cristina, I6g4FCEA40
7	FADU	Álvaro	5	Álvaro, I7g5FADUdt
8	FIC	Andrea	3	Andrea, I8g3FIC31
9	FCEA	María	3	María, I9g3FCEAdt
10	FDER	Miriam	3	Miriam, I10g3FDER8

11	FCEA	Carlos	3	Carlos, I11g3FCEA22
12	FCEA	Pablo	3	Pablo, I12g3FCEA
13	FCEA	Alfredo	5	Alfredo, I13g5FCEA
14	FCEA	José	5	José, I14g5FCEA20
15	FCEA	Magdalena	3	Magdalena, I15g3FCEA
16	FIC	Juan	4	Juan, I16g4FIC
17	FCEA	Mercedes	4	Mercedes, I17g4FCEA
18	FMED	Noelia	3	Noelia, I18g3FMED26
19	FMED	Ana	3	Ana, I19g3FMED
20	FMED	Marcela	3	Marcela, I20g3FMED
21	FMED	Jorge	5	Jorge, I21g5FMED40
22	FMED	Luciana	3	Luciana, I22g3FMED
23	FIC	Pedro	3	Pedro, I23g3FIC
24	FIC	Luis	3	Luis, I24g3FIC
25	FMED	Claudia	3	Claudia, I25g3FMED
26	FMED	Natalia	3	Natalia, I26g3FMED
27	FMED	Carmen	3	Carmen, I27g3FMED
28	FDER	Adriana	3	Adriana, I28G3FDER
29	FCEA	Gonzalo	3	Gonzalo, I29G3FCEA
30	FMED	Verónica	3	Verónica, I30g3FMED
31	FMED	Amalia	3	Amalia, I31g3FMED
32	FIC	Hernán	4	Hernán, I32g4FIC

Fuente: Elaboración propia.

Tomando como punto de partida la diversidad de respuestas al relevamiento inicial

—que van desde el no realizar ningún tipo de actividad hasta el empleo de diversas acciones de apoyo y formación a los docentes nuevos—, se consultó a los docentes que lo contestaron su disposición para mantener una entrevista.

6.1.3 Selección de los entrevistados experimentados

El propósito principal de esta etapa del trabajo de campo fue profundizar la información recolectada en el relevamiento inicial de experiencias. De este modo, se buscaba ahondar en las acciones de apoyo al profesorado principiante que los profesores experimentados habían manifestado realizar en su asignatura y conocer sus percepciones respecto de las problemáticas, necesidades y expectativas de los docentes nuevos a su cargo. En esta etapa también resultaba de interés entrevistar a quienes habían manifestado no realizar ninguna actividad.

Se contactó a quienes en la etapa anterior manifestaron su disposición a realizar una entrevista, considerados informantes clave en virtud de que se trataba de docentes experimentados *"en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador"* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 134). El corpus está compuesto por 11 entrevistas, las cuales también se transcribieron completamente. Los entrevistados pertenecen a las siguientes carreras: Contabilidad, Administración, Economía, Arquitectura, Medicina, Anatomía Patológica, Abogacía y Comunicación de la UDELAR.

Cuadro No. 5. Responsables de asignatura entrevistados

Informante	Facultad	Carrera	Nombre ficticio	Horas semanales	Experiencia docente	Grado docente	Código en las citas
4	FCEA	Contabilidad	Soledad	25	37 años	5	Soledad, I4g5FCEA25
5	FCEA	Contabilidad	Hugo	15	36 años	5	Hugo, I5g5FCEA15
6	FCEA	Economía	Cristina	40	26 años	4	Cristina, I6g4FCEA40
7	FADU	Arquitectura	Álvaro	DT	29 años	5	Álvaro, I7g5FADUdt
8	FIC	Comunicación	Andrea	31	16 años	3	Andrea, I8g3FIC31

9	FCEA	Economía	María	DT	15 años	3	María, I9g3FCEAdt
10	FDER	Abogacía	Miriam	8	9 años	3	Miriam, I10g3FDER8
11	FCEA	Administración	Carlos	22	21 años	3	Carlos, I11g3FCEA22
14	FCEA	Administración	José	20	Más de 30 años	5	José, I14g5FCEA20
18	FMED	Anatomía patológica	Noelia	26	7 años	3	Noelia, I18g3FMED26
21	FMED	Medicina	Jorge	40	29 años	5	Jorge, I21g5FMED40

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se agregan datos nuevos y se dejan los ya contemplados en el Cuadro No.4 para brindar claridad al lector.

6.2 Estudio de casos

La segunda fase de la investigación consistió en la realización de un estudio de casos, entendiendo por caso a *“aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación”* (Sabariego Puig, Massot Lafon, y Dorio Alcaraz, 2004, p. 311). Luego de haber encontrado que lo regular era que los principiantes iniciaran sus actividades en solitario pero que existían experiencias de apoyo a dichos docentes, se optó por estudiar en profundidad algunas de estas tomándolas como casos atípicos, pues en esta fase se procuraba comprender las complejidades y particularidades del fenómeno en su contexto (Stake, 2007).

No exento de críticas, el estudio de casos es conveniente en investigaciones en las que se procura conocer, comprender, describir y profundizar la singularidad de cada caso. También, si fuera el propósito, permite la comparación con otras experiencias. En términos generales, se trata de un acercamiento a una realidad que eventualmente puede brindar orientaciones a otras investigaciones de alcance superior en relación a cantidad de casos (Correa, 2015).

El enfoque general de esta fase fue de carácter etnográfico pues se buscó describir y reconstruir analíticamente tanto los escenarios como grupos docentes acompañados, recrear sus creencias compartidas, sus prácticas, colocando la

atención en sus características excepcionales lo que “*permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción*” (Goetz y LeCompte, 1998, p. 28). El punto de partida fue desde la certeza de la propia ignorancia de la realidad, buscando aprehenderla, interpretarla y describirla en los términos de los protagonistas (Guber, 2001).

Así, el propósito principal fue estudiar en profundidad algunas experiencias de apoyo al profesorado principiante a tiempo parcial durante su proceso de iniciación a la enseñanza. Para ello se acompañó a tres equipos docentes, durante un curso completo, en sus actividades con el profesorado principiante. Dicho acompañamiento se realizó siguiendo las premisas de Angrosino en tanto que “*Una buena investigación etnográfica descansa en un compuesto de fuentes observacional, de entrevista y de archivo*” (2012, p. 77). De este modo, se realizaron observaciones de las reuniones de los equipos docentes y las clases a cargo de los principiantes. Por otro lado, se realizaron entrevistas individuales con los docentes responsables de asignatura, los principiantes y sus referentes –o mentores–. También se analizaron diversos documentos y los intercambios realizados a través de medios electrónicos. En el próximo capítulo se describirán con más detalle.

6.2.1 Selección de los casos

La selección de los casos fue intencional y se realizó tomando como insumos la información recolectada en la fase exploratoria. Los principales criterios para la selección han sido: antigüedad de la experiencia, dispositivos mencionados, características de los equipos docentes, disposición de los responsables de asignatura de compartir su experiencia a través de un acompañamiento y que durante el período contaran con docentes principiantes.

Los tres casos pertenecen a distintas carreras de la UDELAR. Las unidades curriculares (UC) son obligatorias en sus respectivos planes de estudio, se encuentran en distintos ciclos –inicial, intermedio y final–, poseen diversas modalidades de cursado y la cantidad de estudiantes inscritos en cada una es muy

diferente. En cuanto a los equipos docentes son muy distintos en su tamaño y composición.

Cuadro No. 6. Características de los casos seleccionados

	Caso A	Caso B	Caso C
Facultad	FCEA	FCEA	FDER
Carrera	Contabilidad	Administración	Abogacía
UC Ciclo de la carrera	Intermedio	Inicial	Final
UC Carácter	Obligatoria	Obligatoria	Obligatoria
UC Organización (cantidad de grupos y modalidades)	Modalidad tradicional (presencial): 1 grupo teórico, 7 grupos prácticos	Modalidad tradicional (presencial): 2 grupos teóricos, 12 grupos prácticos Modalidad Teórico-Práctico (presencial): 11 grupos Modalidad Libre-asistido (semipresencial): 3 grupos (solo para recursantes)	1 solo grupo, presencial, en dos modalidades: libre-controlado y reglamentado
UC Cantidad total de estudiantes inscritos	978	5828	70
Tamaño y composición del equipo docente	15 docentes del Grado 1 al Grado 5	60 docentes del Grado 1 al Grado 5	7 docentes: 1 Grado 2, 1 Grado 3, 2 colaboradoras y 3 exclusivamente aspirantes
Cantidad de principiantes	4 Grado 1 en su primer año de enseñanza	8 Grado 1 en su primer año de enseñanza	3 aspirantes en su primer año

Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó antes, se realizaron observaciones de las reuniones de los equipos docentes. Sin embargo, no se observaron las clases ni se entrevistó a todos

los principiantes sino las de aquellos que manifestaron su acuerdo. En este sentido, en el Caso A se acompañó a dos de los cuatro principiantes, en el Caso B a dos de los ocho y en el Caso C a los tres aspirantes. Tampoco se logró entrevistar formalmente a todos los mentores. Finalmente, los participantes en cada uno de los casos fueron:

Cuadro No. 7. Integrantes de los equipos docentes acompañados

	Caso A	Caso B	Caso C
Responsable UC	Soledad	Carlos	Miriam
Mentor/a	Néstor y Gabriel	Gregorio	Miriam
Principiantes	Federico y Lourdes	Marcelo y Eduardo	Patricia, Joaquín y Rosina

Fuente: Elaboración propia. Los nombres son ficticios.

En el siguiente capítulo se abordarán las técnicas empleadas en el proceso de recogida de información.

7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

En este capítulo se presentan las técnicas y se describen los instrumentos utilizados para la recolección de la información: entrevistas, observación, documentos y diario de investigación. También se fundamentan las elecciones de dichas técnicas y se discuten sus ventajas y desventajas.

7.1 Entrevistas

Algunos autores consideran que la entrevista consiste en una conversación profesional entre al menos dos personas: entrevistador y entrevistado (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989, p. 125). Sin embargo, otros autores consideran que no se trata de una conversación debido a la artificialidad de la situación comunicativa que se produce entre ambos actores (Atkinson, 1998). Puede decirse que en una entrevista se desarrolla un proceso de comunicación cuyo propósito es que alguien que cumple un rol de informante —el entrevistado—, transmita oralmente a otra

persona que cumple un rol investigador –el entrevistador– sus ideas, significados, sentimientos, respecto de un tema objeto de investigación. En tanto técnica de investigación su principal objetivo es *“obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”* (Massot Lafon, Dorio Alcaraz, y Sabariego Puig, 2004, p. 336).

Diversos investigadores llaman la atención sobre algunas desventajas de la técnica. Por ejemplo, se plantea que la información que se recoge es discursiva:

Aunque los datos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen (Taylor y Bogdan, 1987, p. 106).

Por otra parte, los mismos autores señalan que más allá de las probables discrepancias entre discurso y acción, las personas *“dicen y hacen cosas diferentes en diferentes situaciones”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 107). Esto último puede ser especialmente complejo debido a que los investigadores no siempre conocen el contexto en el cual se desenvuelven los entrevistados ya que no observa directamente su vida diaria (Correa, 2015). Así, se agrega que una de las consecuencias es la posibilidad de que ocurran malentendidos en cuanto a algunas expresiones que no son de conocimiento mutuo.

No obstante, al respecto Ortí (2005) expresa que, precisamente, a través de la entrevista individual abierta se puede trascender dichos posibles malentendidos y que la técnica puede contribuir a la interpretación de significados *“precisando mediante la colaboración del propio sujeto entrevistado las cadenas asociativas de significantes, inherentes a la llamada polisemia del signo”* (p. 274). En este sentido, el investigador-entrevistador se convierte en instrumento de investigación y su rol implica *“no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Esta técnica fue utilizada en las dos fases de la investigación. Por un lado, durante la primera fase se realizaron entrevistas exploratorias con docentes principiantes y una adaptación de entrevistas focalizadas con docentes experimentados. Por otro lado, durante la segunda fase se realizaron entrevistas en profundidad con los docentes experimentados y principiantes que fueron acompañados durante su proceso de iniciación.

En todos los casos los docentes fueron informados de los propósitos de la entrevista, se garantizó el tratamiento anónimo de la información brindada, y cómo se esperaba que se produjera el intercambio (Lofland, 1971). También, y como ya se mencionó, se acordaron instancias de retroalimentación con fines de validación.

7.1.1 Entrevistas exploratorias a docentes principiantes

Tres de las interrogantes iniciales fueron las definitorias al comenzar al trabajo de campo, las que se buscó operacionalizar en el cuestionario. De este modo, los propósitos de estas entrevistas fueron realizar un acercamiento a la iniciación a la docencia en la UDELAR conocer las problemáticas y preocupaciones vinculadas con la enseñanza que enfrentan los docentes principiantes en esta universidad, y establecer la percepción de dichos docentes respecto de sus necesidades de formación. El instrumento de investigación utilizado fue una pauta de entrevista semiestructurada. A partir de investigaciones previas, se preparó un guion orientador con preguntas cerradas y abiertas.

Las preguntas cerradas recogieron los siguientes datos: a) Identificación y caracterización (nombre, edad, sexo, asignatura/s en la/s que se desempeña como docente, grado, carga horaria, si posee otros cargos docentes dentro de la facultad o en la UDELAR, cargos docentes en otras instituciones, actividad profesional y carga horaria); b) Experiencia docente (tanto en la facultad de referencia como en otras instituciones); y c) Formación (de grado, de posgrado, pedagógica o didáctica).

Las preguntas abiertas se organizaron en tres dimensiones: a) Descripción del proceso de ingreso a la función docente (¿Cómo decidiste ser docente?; ¿Cuándo ingresaste a la función docente respecto de tu graduación?; ¿Cómo fue tu ingreso a las actividades docentes de la asignatura?); b) Identificación de preocupaciones en dicha etapa de desarrollo profesional (¿Cuáles son los mayores problemas que se te presentan en la práctica cotidiana de enseñanza de la asignatura en la que eres docente?); y c) Necesidades de formación pedagógica o didáctica (Pensando en tus inicios, ¿fue necesaria la formación pedagógico-didáctica/docente al momento de dar tus primeras clases?; ¿Puedes describir el proceso de ingreso a la función y el de tu formación docente –recibida o cursada–?).

7.1.2 Entrevistas a informantes clave: docentes experimentados

Luego del relevamiento de experiencias, se realizaron entrevistas a responsables de asignatura con la finalidad de ahondar lo encontrado y, también, complementar información recogida en las entrevistas exploratorias a docentes principiantes. Aunque las entrevistas mantenidas con este perfil docente cuentan con algunos puntos en común con la técnica no se trató estrictamente de entrevistas focalizadas (Merton y Kendall, 1946), sino que se trató de una adaptación. Este tipo de entrevistas focalizadas o enfocadas consisten en entrevistar a un individuo partiendo de la convicción de que éste ha participado de alguna situación que lo convierte en informante sobre el asunto particular. El investigador ya conoce la situación, la ha analizado provisionalmente, y sobre esta base construye el guion de entrevista. Así, la entrevista se realiza buscando focalizar en las interpretaciones subjetivas de los informantes, reflexiones y significados respecto de la situación en estudio (Merton y Kendall, 1946). Por ello planteamos que se trata de una adaptación pues se contaba con información relevante sobre las experiencias en estudio, pero esta era parcial. Estas entrevistas a informantes clave fueron, por otra parte, de gran utilidad al momento de seleccionar los casos a profundizar en la siguiente etapa de la investigación.

Con estas, se buscó conocer la experiencia personal de iniciación a la profesión docente en la UDELAR y qué motivó el ingreso a la función, la imagen que estos

docentes tienen sobre el profesorado principiante a su cargo –su percepción acerca de las problemáticas, necesidades y expectativas de estos–, las acciones de apoyo a los docentes principiantes a su cargo y los motivos por los cuales las desarrollan (o no).

El guion orientador, semiestructurado, contó con preguntas cerradas y abiertas. Entre las preguntas cerradas se encontraban datos de a) Identificación y caracterización (nombre, edad, sexo, asignatura/s en la/s que se desempeña como docente, grado, carga horaria, si posee otros cargos docentes dentro de la facultad o en la UDELAR, cargos docentes en otras instituciones, actividad profesional y carga horaria); b) Experiencia docente (tanto en la facultad de referencia como en otras instituciones); c) Formación (de grado, de posgrado, pedagógica o didáctica); y d) Composición del equipo docente que coordina (cantidad de integrantes, grados, cargas horarias, experiencia docente, etc.).

En cuanto a las preguntas abiertas, como base para su construcción se tomaron algunas preguntas realizadas por Rodríguez Moreno (2015) al profesorado de orientación en su investigación. Al mismo se le realizaron adaptaciones y se sumaron preguntas propias para cubrir nuestras interrogantes. Los núcleos temáticos abordados fueron: a) Su experiencia personal al iniciar sus actividades docentes (¿Cómo decidiste ser docente?; ¿Cómo fue tu experiencia al momento de ingresar a las actividades docentes en la Universidad?; Pensando en tus inicios, ¿sentiste que fue necesaria la formación pedagógico-didáctica/docente al momento de dar tus primeras clases? ¿Posees formación en ese ámbito?, Si es así ¿Cuál? ¿Cuándo decidiste formarte?); b) Sus percepciones sobre problemáticas, necesidades y expectativas de los docentes nuevos a su cargo (¿Qué expectativas crees que tiene el profesorado novel en la Facultad/Departamento/Unidad Académica/Unidad Curricular?; ¿Qué necesidades crees que tiene el profesorado novel en la Facultad/Depto/UA/UC?; ¿Qué problemáticas crees que enfrenta el profesorado novel en tu centro en la Facultad/Depto/UA/UC?; ¿Qué funciones podría realizar el profesorado con experiencia a favor del profesorado novel?); y c) Acciones de apoyo al profesorado novel que se realizan en su asignatura (¿Qué actividades de apoyo o acompañamiento se realizan en su asignatura?; ¿Por qué se

realizan estas actividades formativas?; y ¿Puedo visitar, acompañar, el proceso en 2017?).

7.1.3 Entrevistas en profundidad a docentes principiantes y sus mentores

Una entrevista en profundidad se distingue de otros tipos de entrevista en la medida en que comprende “*cierto grado de intimidad y familiaridad*” (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989, p. 126) entre entrevistado y entrevistador. Este último se convierte en instrumento de la investigación más que la pauta orientadora. Se trata, en este sentido, de una conversación profesional de carácter individual, no directivo, en la que se busca que el entrevistado manifieste los sentidos que ha construido en torno a un tema, cómo interpreta determinadas situaciones. Por su parte, el entrevistador –desde su ignorancia consciente y sin presupuestos– se compromete a permitir que el entrevistado se exprese en sus propios términos y profundidad (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989).

En este sentido, en los tres casos estudiados en la segunda fase se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes principiantes y experimentados o mentores. Las mismas se desarrollaron a través de tres procesos básicos: a) el de interacción, b) el de sonsacamiento, y c) el de registro (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989). En el proceso de interacción se emplearon algunas tácticas que potenciaran la comunicación no verbal y evitaran el decaimiento del interés: mirar al rostro, manejo del silencio, respuestas y comentarios. En el proceso de sonsacamiento, por su parte, las principales tácticas utilizadas fueron el relanzamiento (silencio, resumen, cita selectiva, por ejemplo) y el control (sobre inconsistencias y ambigüedades, idealizaciones, sentido común, por ejemplo). En cuanto al proceso de registro, se grabaron las entrevistas (con el expreso consentimiento de los docentes) y tomaron notas durante las mismas (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989, pp. 131-146). Luego de cada una se realizó una reflexión de la cual se tomaron notas en el diario de investigación que se menciona más adelante en este trabajo y donde se colocaron datos tales como fecha, lugar y duración y, además, se transcribió en su totalidad para facilitar el análisis. Estos procedimientos fueron

utilizados también en las entrevistas de la etapa exploratoria.

Si bien estas entrevistas en profundidad, como se ha dicho, lo esencial es que entre entrevistado y entrevistador se cree “*cierto grado de intimidad y familiaridad*”, se previeron la existencia de ciertos datos que era necesario recabar. En ese sentido, también aquí, aunque con un uso diferenciado que tuviera en cuenta las características de este momento de la técnica de investigación, elaboramos guiones. Los guiones de las entrevistas a docentes principiantes incluyeron, al igual que en las anteriores, preguntas cerradas y abiertas. En las cerradas se consultó por información general: nombre, edad, sexo, años de experiencia docente, formación académica y pedagógica, grado, carga horaria, unidad curricular, facultad.

Las preguntas abiertas se organizaron en torno a las siguientes dimensiones: a) Descripción del proceso de ingreso a la función docente (¿Cómo decidiste ser docente? o ¿Qué te llevó a la docencia?, ¿Cómo está siendo tu experiencia de ingreso a la docencia en la Universidad?); b) Necesidades formativas y conocimiento pedagógico (¿Has sentido necesaria la formación pedagógico-didáctica/docente al momento de dar tus primeras clases?, ¿Posees formación en ese ámbito?, Si es así ¿Cuál? ¿Cuándo decidiste formarte?, ¿Estás al tanto de la existencia de actividades de formación docente existentes en la universidad?); c) Expectativas, necesidades, preocupaciones y problemáticas (¿Con qué expectativas ingresaste a la docencia?, ¿Qué necesidades estás teniendo en estos primeros pasos en la docencia?, ¿Qué problemáticas estás enfrentando en tus actividades docentes?); d) Apoyos recibidos (¿Qué actividades de apoyo o acompañamiento estás recibiendo desde la coordinación del equipo docente?, ¿En qué te están ayudando estas actividades? ¿En qué no? ¿Cómo podría mejorar la experiencia?); e) Preparación de las clases (¿Cómo planificas tus clases? ¿Cuánto tiempo te lleva? ¿En qué te basas/apoyas para dar tus clases?); f) Preguntas reflexivas y específicas sobre las clases observadas.

Los guiones de las primeras entrevistas a los docentes experimentados, responsables de las asignaturas y mentores, por su parte, contemplaron preguntas similares a las realizadas con los informantes clave. Sin embargo, se realizaron en

más de una ocasión entrevistas que buscaron profundizar en los fundamentos y reflexiones sobre las acciones de apoyo al profesorado principiante que se encontraban realizando.

7.2 Observación (no participativa) de reuniones de equipo y clases

Esta técnica fue utilizada en la fase de estudio de casos. Como señalan diversos autores, la observación forma parte de la vida diaria de los seres humanos *“Observamos las conductas y las conversaciones, la participación y el retraimiento, la comunicación y el silencio de las personas”* (Ruiz Olabuénaga y Ispizúa, 1989, p. 79). Sin embargo, en la medida en que la observación de un fenómeno se realice mediante el registro sistemático y con la utilización de determinados instrumentos, se convierte en una técnica de recolección de información con fines científicos muy poderosa (Ruiz Olabuénaga y Ispizúa, 1989; Angrosino, 2012).

En esta investigación uno de los propósitos que guió su utilización fue el de triangular la información recolectada con las entrevistas, en la medida que se buscaba confrontar los discursos, es decir lo que se dice que se hace, y las prácticas, es decir lo que se hace (Viero Devechi, Tauchen, y Trevisan, 2012). Su aplicación permitió, en este sentido, *“verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen”* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 127). Un segundo propósito que fundamentó su utilización fue que, en tanto estrategia no valorativa, permitiría recoger *“datos cuyo objeto es la descripción auténtica de grupos sociales y escenas culturales”* (Goetz y LeCompte, 1988, p. 127).

Al igual que las entrevistas, la observación en tanto técnica presenta sus ventajas y desventajas. En cuanto a las ventajas, puede decirse que la observación –desde una política de no interferencia– permite recoger de manera directa gran cantidad de datos, ricos y profundos. Sin embargo, se critica la técnica por su subjetividad y por ciertos riesgos de deformación o sesgo debido, por un lado, a la subjetividad y la relación emocional que pueden cegar al investigador y, por otro lado, a que existen

fenómenos dispersos y que algunos, incluso, no son observables directamente (Ruiz Olabuénaga y Ispizúa, 1989). Si bien, como señalan los mismos autores, “*La observación intenta evitar la distorsión artificial del experimento y la medición entorpecedera de la entrevista*” (p. 81), es preciso que el investigador mantenga cierto escepticismo mediante la contrastación de los datos obtenidos con otras fuentes y que realice un trabajo permanente de análisis del influjo de sus motivaciones en tres dimensiones: selección, organización e interpretación de lo observado.

En esta investigación el tipo de observación predominante fue selectiva y no participante, en tanto la presencia de la investigadora fue explícita y supuso un proceso inicial de negociación con los equipos docentes para lograr *rapport* positivo (Massot Lafon et al., 2004).

El procedimiento llevado adelante durante la investigación siguió las siguientes orientaciones planteadas por Ruiz Olabuénaga y Ispizúa (1989):

Orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.

Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.

Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas.

Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión (p. 80).

Según lo recomendado por la literatura consultada, en el caso de las reuniones de los equipos docente se observaron: a) el entorno físico, es decir dónde ocurren los acontecimientos; b) quienes se encontraban, o sea la cantidad y características de las personas; c) qué sucedía, particularmente situaciones recurrentes o peculiares; d) de qué asuntos se hablaba y en qué términos; e) la frecuencia y duración de las reuniones.

En las clases que los principiantes tuvieron a su cargo, además del entorno físico, se observó: a) el comportamiento de dichos docentes, del mentor, y los estudiantes; b) las interacciones entre todos los actores; c) los momentos de las clases (inicio,

desarrollo, finalización); d) el tratamiento de los contenidos; e) la modalidad de dictado.

Cuadro No. 8. Observaciones realizadas

	Caso A	Caso B	Caso C
Reuniones	Todo el equipo docente: 6 reuniones (marzo a junio)	Todo el equipo docente: 1 reunión (febrero)	Todo el equipo docente: 6 reuniones (marzo a diciembre)
		Grupo de inducción: 6 reuniones (febrero a abril)	Miriam y Patricia: Preparación: 2 reuniones (marzo y mayo) Reflexión: 2 reuniones (abril y junio)
			Miriam y Rosina: Preparación: 1 reunión (abril) Reflexión: 1 reunión (mayo)
Clases	Lourdes y Gabriel: 2 (abril y junio)	Marcelo: 1 (abril)	Patricia: 2 (abril y junio)
	Federico y Néstor: 2 (abril y mayo)	Eduardo: 2 (abril)	Rosina: 1 (abril)

Fuente: Elaboración propia. Los nombres son ficticios.

Se utilizaron diversos medios de registro, aunque los principales fueron las notas de campo y el fotográfico. En cuanto a las notas de campo, Massot Lafon et al. (2004) señalan que

Las notas de campo son el registro de observación narrativo más utilizado [...] Consiste en una descripción-narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural. En las notas de campo se pueden contemplar las decisiones sobre cuestiones de tipo metodológico, apreciaciones personales, relaciones con el marco teórico y notas descriptivas/inferenciales (p. 336).

Respecto de las fotografías, estas se tomaron como datos en tanto se trataron como formas de recolección de información, es decir, como “*un modo de registro, una manera de levantar, de capturar datos de la empiria*” (Augustowsky, 2010, p. 162). En este sentido se tomaron fotografías que colaboraran y complementaran lo registrado en las notas de campo. Su uso en el presente documento se encuentra autorizado por los participantes.

7.3 Documentos

Durante la fase de estudio de casos se utilizó este tipo de fuentes con la finalidad de refinar, confrontar, verificar y validar la información obtenida con las entrevistas y observaciones. En virtud de que los documentos “...*abren vías interesantes hacia un trabajo cualitativo más detallado*” (Woods, 1987, p. 105), se entendió que la realización de un análisis documental permitiría enriquecer la investigación con información referencial y valiosa a la cual no se podría acceder mediante otras fuentes.

Entre las ventajas de la utilización de fuentes documentales los autores destacan tanto su credibilidad, como su facilidad de gestión, y no reactividad; sin embargo, existen algunas desventajas asociadas a este tipo de fuentes tales como una “verdad” limitada y que los documentos no siempre contienen toda la información necesaria (Massot Lafon et al., 2004; Angrosino, 2012). En este sentido, se plantea la necesidad de obtener buenos informantes para controlar la veracidad de los documentos (Massot Lafon et al., 2004; Woods, 1987).

En la presente investigación se optó por acudir, en primer término, a documentos *oficiales*, es decir, “*toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información*” (Massot Lafon et al., 2004, pp. 349-350). En este sentido, se recolectaron los programas de asignatura, planes de estudio, manuales de inducción, consignas y resoluciones de ejercicios, guías docentes o de clase elaboradas por los responsables de asignatura, y manuales de curso, los cuales reflejan la perspectiva oficial.

En segundo término, se recurrió a documentos no oficiales y/o personales entendidos como “*cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posee un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado*” (Massot Lafon et al., 2004, p. 350). Entre este tipo de documentos recolectados, se encuentran las planificaciones de clase o diapositivas elaboradas por los principiantes, intercambios reflexivos entre principiantes y mentores por correo electrónico o en grupos de WhatsApp, entre otros.

El procedimiento llevado adelante con estas fuentes siguió las siguientes etapas: a) Rastreo e inventario; b) Clasificación; c) Selección en base a su pertinencia; d) Lectura profunda del contenido para extraer elementos de análisis (notas, memos); e) Lectura cruzada y comparativa de los documentos para realizar una síntesis comprensiva (Massot Lafon et al., 2004, pp. 351-352).

7.4 Diario de investigación

Desde el inicio se llevó un registro de las actividades realizadas mediante la escritura sistemática de un diario de investigación. Allí se tomaron apuntes de cada uno de los pasos dados en el período del trabajo de campo, las decisiones teórico-metodológicas que se tomaban y sus fundamentos, las reflexiones propias luego de cada entrevista u observación de reuniones o clases, los intercambios con los orientadores, las relaciones entre la literatura y los hallazgos.

De este modo, el diario cuenta con anotaciones breves, notas de campo específicas, notas temáticas, transcripciones de encuentros y entrevistas, entre otros, cuya finalidad fue controlar el proceso investigador. Las informaciones recogidas incluyen, además, pensamientos curiosos, ideas periféricas, discusiones con colegas y un glosario orientado a facilitar la interpretación de expresiones y palabras utilizadas por los docentes (Tójar Hurtado, 2006, pp. 234-236). En el próximo capítulo se plantea cómo se realizó el tratamiento y análisis de dicha información.

8. Tratamiento y análisis de datos

Señala Rapley (2014) que los investigadores cualitativos actualmente nos enfrentamos a una doble crisis: la de representación y la de credibilidad. En este sentido, los textos producidos durante una investigación no necesariamente representan la experiencia tal cual fue desarrollada; por otra parte, puede resultar complejo evaluar la veracidad de lo relatado. Ambas crisis *“se pueden considerar en contraste directo con la investigación cualitativa anterior, que valoraba y utilizaba de forma (aparentemente) inequívoca palabras como ‘validez’ y ‘fiabilidad’”* (Rapley, 2014, p. 166). En todo caso, partimos de la base de que no existe una verdad única sino *“verdades o versiones múltiples y a veces contradictorias”* (Rapley, 2014, p. 167) y, por tanto, nuestra preocupación central ha sido garantizar la plausibilidad y credibilidad de lo analizado basándonos en materiales concretos.

Como ya se mencionó, durante la fase exploratoria se realizaron entrevistas a docentes principiantes y experimentados de distintos servicios universitarios, mientras que en la fase de estudio de casos se optó por la aplicación de una combinatoria de técnicas en virtud del enfoque etnográfico adoptado. En este

capítulo se presentarán los procedimientos de análisis de la información recolectada. Es preciso señalar que particularmente en los casos estudiados en la segunda fase se realizó una triangulación de datos en tanto se documentaron, confrontaron y compararon distintas fuentes para captar significados relevantes para la investigación: *“La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos”* (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente, y Gutiérrez Pérez, 2006, p. 293).

8.1 Entrevistas y relevamiento de experiencias

El análisis de las entrevistas de ambas fases y el relevamiento de experiencias de la fase exploratoria, se realizó en distintas etapas, en las cuales se utilizó como apoyo el software de análisis MAXQDA 10.0 portable.

Una primera etapa en el tratamiento de los materiales consistió en identificar las unidades de significado en los discursos, las que se codificaron y categorizaron (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 426). Se decidió que la unidad de análisis sería el segmento con significado sin tener en cuenta su extensión. El tipo de codificación utilizada en esta etapa fue abierta y de carácter descriptivo, a través de la estrategia de “libre flujo”. El crecimiento del sistema de códigos y categorías hizo necesaria la revisión permanente, a modo de comparación constante.

Una segunda etapa consistió en realizar una re-codificación, de segundo nivel y de carácter interpretativo. El procedimiento implicó la recuperación de los segmentos codificados en la primera etapa y su contrastaron a través de la comparación constante. El propósito de este procedimiento fue lograr una mejor precisión e integración de códigos y categorías. Esto permitió, por un lado, reducir la redundancia de categorías y, por otro lado, su agrupación en grandes temas.

En las citas de los segmentos recuperados se colocó un código que permite individualizar a los entrevistados e informantes, pero no identificarlos pues se garantizó el anonimato en la presentación de resultados. También, y en virtud de

que trabajamos con seres humanos, se optó por colocar un nombre ficticio en dichos códigos. En este sentido, estos están compuestos por los siguientes elementos: nombre ficticio, número de entrevistado o informante y facultad a la que pertenece. En algunos casos también se agregó el grado docente y el número de horas de dedicación semanal a la docencia o la expresión “dt” para indicar a aquellos que poseen dedicación exclusiva en la universidad. En el capítulo 6 de este trabajo, correspondiente a las fases y decisiones de muestreo, se han listado los informantes y entrevistados.

8.1.1 Descripción de las categorías

8.1.1.1 Iniciación a la enseñanza

Las propiedades de esta categoría refieren a los apoyos recibidos por los principiantes al iniciarse en la enseñanza, el momento de asignación de sus tareas y cómo se han desarrollado sus primeras clases. Así, se recogen expresiones vinculadas a si han recibido o no apoyos, de parte de quienes y si es por su propia iniciativa o de otros actores. Asimismo, se describen las tareas que se asignan a los principiantes al ingresar a la función, su alcance y cómo se produce tal asignación. Por último, se muestran los aspectos cognitivos y afectivos vinculados a la preparación y desarrollo de sus primeras clases.

8.1.1.2 El docente principiante

En esta categoría se analizan las motivaciones de los entrevistados para ingresar a la docencia, sus expectativas, las fuentes de malestar –inquietudes, preocupaciones y problemas que enfrentan o han enfrentado– en dicha etapa. Asimismo, se presentan las necesidades afectivas –de acompañamiento–, organizativas –tiempo de estudio– y cognitivas –formación disciplinar, formación pedagógica y didáctica– percibidas por los docentes principiantes.

8.1.1.3 Imagen del docente experimentado sobre el principiante

Refiere a cómo perciben los docentes experimentados que son los principiantes a su cargo, en el entendido de que las acciones de apoyo o no que desarrollan tienen relación con este asunto. En este sentido, se intenta hacer visible su visión respecto

de cuáles son las razones por las que los principiantes ingresan a la docencia, sus expectativas, las problemáticas que enfrentan, sus necesidades afectivas e intelectuales y los conocimientos previos con los que cuentan al iniciarse en la enseñanza.

8.1.1.4 Dispositivos y acciones de apoyo

Se recogen aquí las menciones de los docentes experimentados responsables de asignatura respecto de las acciones que declaran realizar y los dispositivos utilizados para colaborar en la iniciación a la docencia de los principiantes. Algunos de estos se orientan a brindar información –entrega de materiales, por ejemplo–, otros a la coordinación –sistemas de referentes–, otros a la orientación en las prácticas de enseñanza concretas –preparación de las clases con el docente referente, clases compartidas, visitas a las clases de los docentes nuevos–, y otras acciones de capacitación puntuales –en lo disciplinar, en el enfoque pedagógico de la cátedra–.

8.1.1.5 Fundamentos de las acciones

Las razones por las cuales los docentes experimentados realizan las acciones de apoyo a los principiantes se recogen en esta categoría. En este sentido, se plantean en los discursos fundamentos de orden didáctico-pedagógicos, disciplinar, afectivo y por tradición.

Cuadro No. 9. Síntesis de las categorías de análisis de entrevistas y relevamiento

Entrevistas a docentes principiantes y experimentados		
Categorías	Propiedades	Dimensiones
Iniciación a la enseñanza	Apoyos recibidos	Clases compartidas Entrega de materiales Preparación de clases Asistencia a clases Sistema de referentes
	Asignación de tareas	Dar clases Suplencias Corrección de pruebas
	Primeras clases	Aspectos cognitivos y afectivos La planificación Prácticas de enseñanza Actores mencionados
El docente principiante	Motivaciones	Vocación por la enseñanza Por invitación Mantenerse actualizado Devolver a la sociedad la formación recibida
	Expectativas	Profundizar en la disciplina Crecer en la profesión de base Motivar al alumnado Dar clases
	Preocupaciones y problemas	Falta de formación didáctica Masividad Logística / burocracia No tener tiempo Falta de coordinación Ausencia de materiales No saber cómo actuar en una situación
	Necesidades	Formación en conocimientos didácticos Acompañamiento Tiempo de estudio
Relevamiento y entrevistas a docentes experimentados		
Categorías	Propiedades	Dimensiones
Imagen del	Razones por las que es docente	Vocación por la enseñanza Interés por la investigación

docente experimentado sobre el principiante		Mantenerse actualizado Prestigio (mérito en el ámbito profesional) Salida laboral
	Expectativas	Hacer carrera académica Profundizar en la disciplina Dar clases Motivar al alumnado Innovar Investigar Crecer en la profesión de base
	Problemáticas	No contar con herramientas didácticas al dar la clase Falta de formación didáctica Masividad Logística / burocracia No tener tiempo No saber cómo relacionarse con los estudiantes Dar clase solo Carencia de experiencia docente Falta de conocimientos disciplinares Corrección de exámenes
	Necesidades	Formación en conocimientos didácticos Acompañamiento Tiempo de estudio Trabajar en equipo
	Conocimientos previos	Disciplinares Didácticos
Dispositivos y acciones de apoyo	Reunión inicial	
	Entrega de materiales	Materiales curriculares (Programa, Plan de estudios) Materiales didácticos (Presentaciones de clase, manuales didácticos, materiales en el EVA) Materiales docentes (Materiales de uso exclusivo docente, bibliografía) Materiales orientadores (Manual de inducción)
	Estímulo a la formación didáctica	
	Capacitación	Capacitación en EVA Capacitación disciplinar

	Sistema de referentes	
	Asistencia a clases	
	Preparación de clases	
	Visitas a clases	
	Clases compartidas	
	Clases simuladas	
Fundamentos de las acciones	Didáctico / pedagógicas	Profesionalización docente Romper con modelos didácticos tradicionalistas Calidad de la enseñanza
	Disciplinares	Paliar falta de conocimientos disciplinares
	Afectivas	Reducir la incertidumbre Facilitar la integración
	Tradición	

Fuente: Elaboración propia.

Los fragmentos textuales escogidos como representativos se encuentran diseminados en los planteos de los entrevistados. Durante el proceso de análisis estos fragmentos se agruparon por categorías, propiedades y dimensiones con el propósito de interpretar lo expresado por ellos durante las conversaciones.

8.2 Observación

El tratamiento de la información relevada con las observaciones realizadas tuvo un carácter predominantemente narrativo. Si bien la principal fuente de información para la descripción de las experiencias acompañadas fue el diario con las notas de campo, en la presentación de los resultados estas se ilustran con los registros fotográficos y se complementan con los análisis de las entrevistas y los documentos recogidos durante la segunda fase de la investigación.

8.3 Documentos

Una primera cuestión, no menor, fue la toma de decisiones respecto de cómo organizar los documentos recolectados durante la investigación. Se optó por realizar un inventario y codificar cada documento utilizando los siguientes elementos que permitieran rápidamente, al recuperarlos y citarlos, identificar de qué tipo de material se trataba: DO(=documento)+caso (A, B, C)+Nºdocumento+abreviatura del tipo de documento. Las abreviaturas de los documentos inventariados se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro No. 10. Documentos inventariados y sus abreviaturas.

Abreviatura	Tipo de documento
pa	programa asignatura
td	texto teórico de didáctica
pid	proyecto de innovación didáctica
fd	materiales para formación de docentes
pc	plan de clase
gd	guía docente
mi	manual de inducción
ej	ejercicio
re	resolución de ejercicio
ce	correo electrónico
wa	mensaje de <i>Whatsapp</i>
pe	plan de estudios
pr	presentación
ma	manual de curso
om	otros materiales

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis, una primera aproximación se orientó a establecer la estructura de los materiales y cómo se presentaban los temas abordados. En una segunda aproximación, se buscó develar y revelar lo que está y lo que no: *“La exploración de un texto depende a menudo tanto de centrarse en lo que se dice [...] como de centrarse en lo que no se dice, los silencios, las pausas o las omisiones”* (Rapley, 2014, p. 148). En estos análisis, para facilitar la recuperación de la información, también fue utilizado el software MAXQDA 10.0 portable

8.4 Diario de investigación

Los registros y anotaciones recogidos en el diario de investigación fueron fundamentales a la hora de la redacción final de este trabajo ya que permitieron reconstruir, tanto sincrónica como diacrónicamente, el proceso transitado. También fueron de gran utilidad al momento de realizar la triangulación de la información recolectada a través de las distintas técnicas.

En la próxima sección de esta tesis se mostrarán los resultados del análisis de la información recolectada en cada fase de la investigación. En primer lugar, se focalizará en la fase exploratoria y, en segundo lugar, se relatarán las experiencias de los equipos docentes acompañados en la fase de estudio de casos.

Parte III

Análisis e interpretación de los resultados

9. Iniciación a la enseñanza

Como etapa del desarrollo profesional docente, en la literatura con frecuencia se describe el proceso de iniciación en la enseñanza como altamente desafiante para el profesor. Como se verá a partir de lo recogido en la fase exploratoria, para los entrevistados no es esencialmente diferente. En este capítulo se presentarán algunos aspectos propios de la etapa de la iniciación tales como el momento en que les son asignadas tareas, sus impresiones respecto de sus primeras clases, los apoyos recibidos (o no) en esta etapa y sus opiniones respecto de su experiencia. En cada caso se presentarán los conceptos correspondientes a cada categoría y algunos segmentos recuperados para ilustrar las mismas.

9.1 Apoyos recibidos

En primer lugar, es preciso señalar que la mayoría de los entrevistados manifiesta no haber recibido ningún apoyo en su iniciación a la docencia: *“Y bueno, nos dieron el libro ‘acá tenes el libro’ y arréglatelas como puedas, fue más o menos”* (Andrés, E5FCEA).

Otros señalan que han recibido algún tipo de apoyo por iniciativa propia, siendo la

minoría los que relatan experiencias de apoyo por iniciativa de los equipos docentes donde se integran. Tal como señala Vonk (cit. en González Brito et al., 2005) el modelo *natural* es el predominante, mientras que los modelos *colegial* y *competencia obligatoria* los menos frecuentes. Antes de mencionar los apoyos a los principiantes, comenzaremos por algunas de las estrategias autoformativas que estos despliegan.

Ensayar en la casa, procurar lecturas del campo de la didáctica con familiares que son docentes, buscar sus propios materiales de estudio para ampliar información y solicitar a docentes experimentados el asistir a sus clases, son estrategias típicas que por iniciativa propia utilizan los docentes que se inician como tales en un curso. Entre otras cuestiones, esto colabora con ellos a sobrevivir a las ansiedades de las primeras clases:

Mauricio: Entonces, agarré y lo que decidí, que eso estuvo mejor, es ir a una clase y escuchaba a los profesores y me sirvió muchísimo más. [...] No, yo quedé, yo, yo pregunté si yo podía ir.

Entrevistadora: Fue una iniciativa tuya.

Mauricio: Si. Yo pregunté, dije ¿puedo ir a las clases? “Ahh no es mala idea” que no se que, y me dijeron “si, si”. Entonces me venía todos los martes y jueves de 8 a 10 de la mañana, a escucharla. Pero, en ese ínterin yo también estaba...

Entrevistadora: dando clase

Mauricio: Empecé a dar las clases, me sentía más o menos...

Entrevistadora: Claro. Y, bien, de todos modos fue una iniciativa tuya, tú sentiste que lo necesitabas ese apoyo...

Mauricio: Si, si. (Mauricio, E7FIC)

Por ejemplo, algunos entrevistados acuden a docentes experimentados que son sus colegas en su trabajo fuera de la universidad o a otros compañeros principiantes:

De mi trabajo y también compañeros de generación y si, si, era tipo "y ese tema ¿qué das? y en teórico ¿qué das?", "y bueno, das estas y estas generalidades, vas por acá por acá, por allá" y, "¿por cuál empezás?", "empezás por este, este y este" (Susana, E16FCEA)

Uno de los argumentos para desplegar estas estrategias es la propia experiencia

como estudiantes. Así, se señala el haber observado docentes que demostraban un alto conocimiento de la disciplina pero dificultades para transmitirlo y ayudar en su comprensión:

Si, mirá, en mi casa mi madre es docente, mis tíos son docentes, tienen formación. Pedí ayuda y me dieron algunos libros, me dieron algunas técnicas, como para no llegar a la clase y empezar por un lugar... por lo que a mí no me gustaba que me pasara cuando era estudiante, que iba un docente que de repente vos percibías que sabía mucho pero no le entendías nada. Entonces, intentando combatir eso traté de auto-capacitarme de alguna manera. (Mirta, E2FCEA)

Con respecto a quienes recibieron algún tipo de ayuda, como se mencionó, hemos realizado una distinción entre aquellos que han recibido ayudas por iniciativa propia (como en los casos anteriores en los que, en definitiva, los principiantes apelaron a alguien que los apoyara), y aquellos que han recibido apoyos previstos por los equipos docentes. Los dispositivos mencionados espontáneamente por los entrevistados son los siguientes: entrega de materiales, preparación de clases, asistencia a clases, clases compartidas, sistema de referentes.

9.1.1 Clases compartidas

Las clases compartidas con otros docentes es uno de los dispositivos de apoyo mencionados. Como podrá verse, hay variedad de estrategias incluidas aquí que, por otra parte, no necesariamente se mantienen en el tiempo.

Por ejemplo, hay casos donde el principiante trabaja conjuntamente con un docente experimentado o bien participando como oyente o bien haciéndose cargo de alguna clase:

cuando entré a esa asignatura por las características de la asignatura que era de orden muy matemático, quizás eso llevaba a que el catedrático tuviera una postura de no, no hacer que el docente de primera entrara, sino que, había una cantidad de conceptos que era necesario obtener, y que por la forma de uno entrar a dar las clases no los tiene, porque es la realidad; uno entra y no entra a aprender muchas veces, sino que entra a dar, se considera razonable que esa persona no sufriera de alguna manera el impacto de enfrentarse a una clase y a su vez de tener todos los conocimientos

necesarios para poder dar el tema. [...] Inicialmente, yo iba a la clase, me presentaban “Profesor fulano de tal”, pero, estaba allí acompañando y veía el tipo de preguntas que hacían; cómo, por lo menos de mi parte, cómo respondía el docente, frente a preguntas que quizás eran difíciles o a priori no eran sencillas de ver. Y después en un momento me dijeron, con tiempo, dos semanas de antelación, me dijeron “bueno, preparate este ejercicio para la clase, si tenés alguna duda preguntas, que te vamos a introducir a vos para que lo des, vamos a dar una introducción teórica previa y nosotros vamos a estar ahí”. Un docente me dijo “vos quedate tranquilo que yo estoy acá, y vos te manejas, respondes. Si yo veo que en alguna te trancas, o te preguntan algo que te tiran a matar, yo te ayudo y bueno, y vos no vas a quedar mal parado”. Y bueno, empecé así y después, lógico, uno se va soltando, y como que uno va mirando menos al ejercicio y mirando más a la gente con el correr del tiempo, mira menos la pauta y más a la cara a la gente ¿no?, y eso va, me parece que va mejorando la labor docente también. (Richard, E17FCEA)

También hay casos donde el principiante forma una dupla con un docente experimentado donde se comparte la responsabilidad del dictado del curso:

Daba clases con ellos y además tenía, o sea, coordinaba todo lo que era correcciones, y nada, y vas aprendiendo mucho al ver a otro docente y... Ojo, hay dos tipos de docentes: hay docentes donde no les gusta enseñar la parte docente y hay docentes en donde se sientan contigo y te explican desde, desde que está bueno corregir con rojo porque así vos les vas marcando las faltas y después en las muestras de sobres las sacas mucho más rápido. Entonces, mis referentes tienen esa capacidad de juntarse y decirte tal cosa y tal otra, o te dan para adelante. Te van diciendo, te van guiando. (Alejandra, E23FCEA)

Por último, se mencionan algunos casos donde dos principiantes forman la dupla docente:

Yo el primer año empecé como docente efectivo en Básica, compartiendo el grupo con otra compañera nueva [...] A ver, yo entiendo que es así, pero no está escrito en ningún lado ni nada, pero creo que es un poco la metodología de la cátedra, que sí, que los ingresos compartan un grupo con otro docente con experiencia que es el que lo va guiando. Digo, a mi cuando me tocó entrar por la estructura de distribución de grupos que se hizo, finalmente quedé con una compañera que también era su primer año. Y bueno, este año sé de gente que en realidad ya es el segundo año que está dando clase pero sin embargo también está compartiendo grupo con otro docente con experiencia, por ejemplo. [...] Mira, nos distribuíamos los temas. Yo también, como que, yo por trabajo y por otras cosas, tenía siempre conocía adentro de la cátedra ya

dando clases, entonces como que yo un poco era el vehículo de contacto con más docentes. Tampoco, [no se entiende], no tenes mucha más instancia de estar llamando gente, obviamente que podes llamar y te van a escuchar, pero, llegas el día de la clase, agarras la lista, te vas al salón y bueno, nadie te dice cómo preparar la clase, digo. Bueno, y ta, y entonces entre los dos nos separábamos, nos dividíamos el tema del día, lo dividíamos en dos y, bueno, yo creo que todo el primer semestre fuimos los dos, todos los días, en el segundo semestre para estar un poco más cómodos, y alguno tenía algún tipo de actividad extra o algo, ahí empezamos a rotar un poco, “hoy das vos, el viernes que viene doy yo” y cosas así. (Susana, E16FCEA)

9.1.2 Entrega de materiales

Brindar materiales, al inicio de los cursos, es otro dispositivo de apoyo. Entre otros se mencionan materiales didácticos preparados especialmente para los estudiantes (manuales), materiales y lecturas adicionales, los ejercicios prácticos y sus soluciones, el plan de curso y los planes de cada clase.

Para iniciar el proceso docente otros profesores de la cátedra te facilitan materiales, te ayudan, te proporcionan material adicional al que tienen los estudiantes, y después vos mismo buscas, armas información... (Berenice, E8FIC).

Si bien un apoyo valorado positivamente debido a que reduce la incertidumbre propia de las primeras clases, determinado tipo de materiales y el uso que se espera de ellos no está exento de críticas por parte de algunos principiantes:

las prácticas están diseñadas para, precisamente, ir a exponer esa solución como la [enfatisa "la"] solución oficial, y en realidad no existen, en los problemas que abordamos no existen soluciones únicas [...] el diseño que tenemos de asignatura, que es muy ordenado, con prácticas pre establecidas y sus pautas de solución, es relativamente bueno para docentes que recién empiezan. Entonces, no quedan en una clase prácticamente desconcertados, sino que tienen elementos para ir moviéndose. El tema es que cuando esas pautas son diseñadas para que el profesor vaya y reproduzca eso en clase, tratando de que le hagan la mínima cantidad de preguntas, tratando de no ver casos extra que no están contemplados allí, eso lleva a que las dos horas de clase se prevén con todos esos detalles (Richard, E17FCEA).

9.1.3 Preparación de clases

Uno de los dispositivos mencionados de manera recurrente por los entrevistados son las reuniones para preparar las clases entre los principiantes y otros integrantes del equipo docente. Hay diversidad de situaciones ya que estas reuniones (dependiendo del tamaño de los equipos docentes) pueden producirse solo con otros compañeros principiantes o pueden tratarse reuniones de todo el equipo. Por otra parte, son reuniones que pueden desarrollarse antes de comenzar el curso, a lo largo de todo el curso o por un período restringido a las primeras clases.

Me llamaron y bueno, y empecé a dar la materia. La dicha, o la suerte o la causalidad o, la casualidad, no sé, empecé a dar clases con el catedrático que nos ayudaba. El catedrático es un personaje muy particular, muy sereno, muy calmo; y nos juntaba a todos los profesores que habíamos concursado y que habíamos entrado a dar clase, porque había habido un cambio y éramos 5 profesores que empezábamos a dar clase ahí, nos juntaba. Los prácticos eran miércoles, jueves, viernes y sábado; nos juntaba los martes con la práctica hecha, hacíamos la práctica juntos y nos decía qué cosas deberíamos preguntar a los estudiantes para activarlos o para ver si habían entendido; qué cosas nos podían llegar a preguntar con cierta trampita, para que estuviéramos preparados. Vos venías un miércoles a dar clase, en un son de paz, porque claro, lo habías hecho en tu casa y además habías tenido al catedrático que te había tenido dos horas en, para nosotros 5, diciendo dónde podíamos fallar, dónde teníamos que hacer hincapié, dónde teníamos que tirar preguntas abiertas para que los chiquilines preguntaran; entonces veníamos con, bien, teníamos tranquilidad (Graciela, E21FCEA).

Otro aspecto interesante, que da cuenta de la diversidad de situaciones incluidas en esta categoría, es las temáticas que se abordan ya que en algunas solamente se abordan los temas a tratar en las clases (a modo de actualización disciplinar) y en otras se abordan también estrategias didácticas para el tratamiento de los temas.

Un día a la semana nos daban, o sea la práctica, los lunes no había clase, entonces el lunes ibas, si querías, no era obligatorio, pero tratabas de ir porque era algo que te interesaba y te decían “bueno vamos a dar esta práctica, en esta práctica lo importante es que sepan esto, esto, esto; dan este ejemplo; pueden plantearlo así, pueden así si no lo entienden”; te iban guiando todas las posibles, o sea, con las vivencias que ellos habían tenido antes, cómo transmitir y mismo también si vos algún concepto no lo tenías porque capaz que algún concepto había cambiado, o era nuevo, o no se daba, o

te habías olvidado (Enrique, E4FCEA).

Otra particularidad está vinculada a la organización de las reuniones ya que en algunos casos existe una planificación de lo que se va a tratar y en otras se trata de resolver dudas de los docentes.

Y en esas clases por ejemplo, en esas clases, en esas reuniones se hablan sobre la práctica que se va a dar, suponete, la semana entrante o a los 15 días para que todos podamos tener una misma versión digamos, ni siquiera recibimos por correo las solución de la práctica, nos habilitan los materiales [...] plantear las dudas, una normativa que haya cambiado o, porque eso puede ser, nos ha pasado que algunos temas han cambiado y bueno, de eso cambia la práctica, la resolución ¿vistes? (Sebastián, E9FCEA).

Por último, también varía la frecuencia de las reuniones ya que en algunos casos se trata de reuniones semanales por ejemplo y en otros se trata de reuniones puntuales.

No, el proceso fue, el primer año no me acuerdo si nos daban, creo que si, en la materia había una, un docente que no daba clase práctica no sé si daba teórico, no me acuerdo, y, daba un día que no daba clase, a los que entrábamos nos orientaba un poco y nos enfocaban “bueno, miren acá tienen que hacer énfasis en esto, en lo otro”, nos daban las soluciones, “y bueno, vayan manejándose” (Enrique, E4FCEA).

tenemos reuniones, que son variables, al principio capaz que eran más espaciadas, después en algún momento fueron una vez por semana, ahora este último año una vez cada dos semanas (Sebastián, E9FCEA).

9.1.4 Asistencia a clases

La asistencia a clases es otro de los dispositivos que también se utiliza con cierta frecuencia. En muchos casos, como se señaló antes, se trata de iniciativas de los propios novatos que solicitan permiso para asistir a la clase del responsable o de algún docente con experiencia, quienes generalmente lo permiten. En algunos casos, la propuesta del referente a un principiante se brinda de manera no planificada:

“Y pero ¿cómo hago?” “No, vos tenes que ir y pedir ¿no?, pedir los marcadores arriba

en cursos prácticos y te dan tu libreta y bueno”. “Pero ¿cómo hago para dar la clase?” “No, bueno, si quieres puedes ir a ver la clase de Marcelo que la da el sábado, vos empezas el jueves”. Fue así. (Alejandra, E23FCEA)

Pero en otros casos, como se verá más adelante, se trata precisamente de un dispositivo previsto por el equipo docente, que alientan al principiante a asistir a clases de docentes experimentados para que vean cómo dan la clase, cómo abordan los temas, qué preguntas realizan los estudiantes, qué dudas surgen.

9.1.5 Sistema de referentes

Un sistema de referentes consiste en una estrategia que se desarrolla en equipos docentes muy grandes en los cuales se designan o bien jerárquicamente o bien temáticamente un conjunto de docentes a los cuales se puede acudir para realizar consultas y resolver dudas.

Podíamos llamar, podíamos... Eso se ha perdido un poco en la cátedra porque no, no se da esa función pero ta, se reparten temas y cada uno puede llamar y ta, de los que van entrando o mismo uno que tiene una duda y te vas comentando. Pero más o menos que así es medio a los ponchazos, o sea, vos vas aprendiendo, vas viendo con las revisiones vas viendo cómo es el criterio para corregir, o sea, hay que poner énfasis (Enrique, E4FCEA)

Como se ha subrayado en el apartado teórico y se ha encontrado en las entrevistas, un asunto recurrente en la iniciación a la enseñanza lo constituye la falta de previsión de apoyo a los docentes principiantes por parte de las direcciones de los centros educativos y de los colegas experimentados. Sin embargo, también se ha señalado que muchos docentes establecen algunas estrategias autoformativas solicitando ayuda a docentes experimentados, en particular al momento de buscar soluciones a problemas e inquietudes que se les presentan (Bozu, 2009; De Rivas y Martini, 2007; Vivas de Chacón, Becerra Torres, y Díaz Herrera, 2005). Las mentorías realizadas por estos docentes son totalmente informales (Desimone et al., 2014), no estructuradas y puntuales. Los apoyos recibidos por los principiantes se concentran, asimismo, en actividades propias de las fases preactiva e interactiva (Jackson, 2001) y, por lo general, las temáticas abordadas se asientan en lo

disciplinar. Es de señalar que se produce, así, un aprendizaje vicario del rol docente con un alto predominio de la imitación de modelos y la reproducción de estrategias que se han internalizado durante sus trayectorias escolares (De Rivas y Martini, 2007).

9.2 Asignación de tareas

El momento en el cual las tareas son asignadas a un docente nuevo generalmente se produce en una reunión previo al comienzo de clases. No obstante, no siempre se produce tal reunión. Lo cierto es que es muy frecuente que el momento en que se asignan tareas al principiante sea muy próximo al momento de comenzar el año lectivo y también es muy frecuente que esta asignación se produzca en una reunión cuyo único propósito sea la distribución de grupos.

Y, digamos que, o sea, yo me presenté, quedé, nos reunimos para asignar los grupos, yo elegí me acuerdo el primer año de 1 a 3, ya no me acuerdo si era martes, miércoles o jueves pero de 1 a 3. Y bueno, nos dieron el libro “acá tenes el libro” y arréglatelas como puedas, fue más o menos. (Andrés, E5FCEA)

únicamente tuvimos una reunión previa en la que nos marcaron más o menos qué temas iban, nos pasaron las soluciones de las clases y vamo' arriba. (Estela, E20FCEA)

Más adelante en la investigación se presentará la reunión inicial como uno de los dispositivos de apoyo a los principiantes. Si bien puede parecer una paradoja pues en muchas ocasiones esa reunión es solo a los efectos de organizarse en la distribución de grupos, debido a que muchos docentes no tienen ni siquiera esa oportunidad (que lo es, por ejemplo, para conocer algunos de sus compañeros) se presentará como dispositivo de apoyo ya que la reunión inicial en algunos casos va mucho más allá de ello.

Con respecto a las tareas asignadas, en el área contable no es poco habitual que quienes ingresan a la función lo hagan en calidad de “volantes” (suplentes). En este sentido, algunos docentes no van directamente al aula con un grupo permanente en su primer año sino que en la medida que sea necesario sustituyen a un docente que

no puede asistir a una clase puntualmente. A estos docentes, sin embargo, se les encargan otras tareas docentes como cuidar salones en las pruebas (parciales y exámenes) e, incluso, su corrección. En el área contable, asimismo, es habitual que la elección de grupos se realice en función del lugar en que haya quedado en el ranking que se produce a raíz del llamado al que se haya presentado⁴. Así, se benefician quienes quedan en los primeros lugares pues eligen los horarios de su conveniencia y cuando se llega al final de la lista quedan los “peores” horarios o, incluso, ya no quedan grupos para elegir y –por ello– algunos docentes quedan como “volantes”.

9.2.1 *Dar clases*

A la mayor parte de los docentes la principal tarea que se les asigna es dar clases. En virtud de que no siempre existen reuniones previas con el resto del equipo docente o con los responsables de la asignatura, el comienzo de sus actividades en el aula es percibido como algo abrupto y sin orientación:

en ese momento era el viernes y “el martes andá a dar clase” [...] o sea, llegas un lunes y de repente el viernes te dicen “toma, anda a dar clase” (Enrique, E4FCEA).

Me dijeron “tal día empezás” y me mandaron unos ejercicios y ahí tuve que arrancar (Paola, E11FCEA).

9.2.2 *Suplencias*

En algunos casos la tarea asignada no es la de dar clases sino otra. Por ejemplo, muchos docentes no llegan a tomar grupo por la posición en la que quedaron respecto del resto de los aspirantes a los cargos a los que se presentaron. En estos casos, y cuando el llamado lo prevé, dichos docentes realizan suplencias en clases en las que los docentes que sí tomaron grupo no están en condiciones de dictar:

⁴ Al respecto uno de los entrevistados lo describe así “Bueno, es un proceso. El ingreso a la asignatura es: presentas tu currículum en la Facultad con tu escolaridad y con algunos antecedentes profesionales, y en función de eso las cátedras te seleccionan, quedas en un orden de elección, vas a la elección y puedes tener grupo o no. Ese es el proceso formal digamos” (Mirta, E2FCEA).

Bueno, en la otra asignatura ocurrió lo siguiente: yo entré en el último lugar ¿sí?, y en ese momento entramos tres compañeros y yo entré en el último escalón y la idea era que yo fuera, tuviera funciones de volante, es decir, un docente que puntualmente va a cubrir un grupo si falta ese docente, pero no tenes ninguna clase permanente (Richard, E17FCEA)

También acontece que si un docente queda como suplente en una posición alta del ranking, ante la eventual renuncia de alguno de los que sí pudieron tomar grupo, ingresen formalmente a la docencia:

Me presenté en Precios, quedé como volante y se fue otro profesor y al final quedé efectivo y arranqué y después me encantó. [...] Volante es que te llaman cuando no puede venir algún profesor, suplente. (Estela, E20FCEA)

9.2.3 Corrección de pruebas

Como se señaló en el punto anterior, no es poco habitual que docentes que no toman grupo y quedan en una lista de prelación como suplentes, sean convocados para corregir pruebas parciales o exámenes de dichas asignaturas o cuidar salones.

Yo el primer año empecé como docente efectivo en básica, compartiendo el grupo con otra compañera, y también estaba suplente en Introducción a la contabilidad, en el cual no tuve mucha actividad en todo el año más que corregir parciales y cuidar salones los días de parciales. Este año, como que, después, yo había intentado siempre entrar a la cátedra de Auditoria, que es mi actividad laboral, este año lo conseguí en una modalidad como volante suplente, por lo que bueno, por ahora corrijo parciales y, eventualmente si alguien falta puedo llegar a sustituir (Susana, E16FCEA)

Anteriormente se ha señalado que la mayor parte de la literatura plantea que a los docentes principiantes se les asignan las tareas, horarios y grupos más desagradables o complejos (Flores, 2008). Si bien esto se puede observar también en algunas entrevistas, sobre todo en las carreras contables, administrativas y económicas, no es la realidad de todos los servicios universitarios. Lo que sí puede señalarse como común es que en la mayor parte de los casos los docentes ingresan directo al aula con escasas o nulas orientaciones previas. Asimismo, y en los casos

en que los docentes van al aula esporádicamente en calidad de suplentes sus contactos con los grupos de estudiantes son puntuales. También lo es el caso de la corrección de las pruebas donde los principiantes participan en esa etapa del proceso educativo sin ligazón con la enseñanza.

9.3 Primeras clases

Otro momento importante en la iniciación a la enseñanza lo constituyen las primeras clases (quiénes acompañaron o no a estos docentes, cómo se sintieron, cómo las preparan o preparaban). En ese sentido hay dos tipos de situaciones: el profesor da sus clases solo (predominante) o es acompañado por otros docentes con experiencia. El compartir las clases con otros docentes será desarrollado más adelante pues se trata de uno de los dispositivos de apoyo a los principiantes.

En este apartado nos centramos, entonces, en algunos aspectos cognitivos y afectivos en relación con las primeras clases de dichos docentes. Así, se recogen sus vivencias relatadas en primera persona sobre distintos tópicos que los han preocupado, inquietado o que los han hecho sentir cómodos.

En primer lugar, y más allá del tópico recurrente sobre la falta de tiempo para preparar las clases pues se hace necesario estudiar mucho, sus conocimientos sobre la disciplina no son fuente de inquietud para los principiantes:

Entiendo que sí, lo cual no quiere decir que no me faltaran algunas cosas ¿no? Pero ta, yo creo que tenía buenas herramientas, y bueno, me sentí cómoda cuando tuve que ponerlas un poco en práctica, pero creo que el común del docente que comienza no tiene las herramientas. Y bueno, sí, creo que estaría bueno (Susana, E16FCEA).

En segundo lugar, y en cuanto a lo afectivo o cómo se sintieron dichos docentes en sus primeras clases, podemos encontrar aquellos que se sintieron cómodos, es decir, que no las vivieron como algo particularmente problemático: *“Bien, cómodo, no sé, es una materia que me gusta, no sé bien cómo decirte...”* (Mario, E3FIC).

Sin embargo, hay otros docentes que sí vivieron esas primeras clases como algo

particularmente estresante concretamente por la falta de apoyo y de “herramientas” didácticas. Nos cuenta Sebastián:

en primer y segundo año, en realidad me sentía desesperado porque en realidad, me sentía que me faltaba formación, pero formación para transmitir, poder transmitir de una forma clara y sencilla, lo que esperas que el alumno entienda. Porque uno le pasa y te pasa en la vida profesional, cuando vos asimilas una cosa, ya la razonaste, la asimilaste y la aplicas, después, o sea, no transcurrís todo el razonamiento, lo aplicas y... Cuando tú tenes que explicarle a alguien que tiene que empezar de cero, ahí te das cuenta, cómo se lo decís, cómo transmitís. Yo para mí, esa es la clave, cómo transmitir de una forma sencilla y simple a un estudiante para que te entienda y que tu además puedas, digamos, en el correr de la clase, poder manejar los tiempos, poder manejar el lenguaje, poder manejar una cantidad de cosas; el grupo, porque a veces pasa que se te desarma, porque uno plantea una cosa y no tiene nada que ver, después otro salta y te plantea otra cosa, ¿viste? O sea, hay una cantidad de cosas que, y al final eso lo vas aprendiendo con el tiempo, pero nadie te guió “mira que te puede pasar”, es eso lo que me parece. Vos a veces decís claro qué es la enseñanza para uno, y a mí me parece que es eso, o sea, cómo aprender a transmitir lo que quieres que el otro aprenda, eso me parece que es la enseñanza. Lo vas aprendiendo. (Sebastián, E9FCEA)

Aparecen también metáforas muy sugerentes respecto de cómo se han sentido algunos principiantes en sus primeras etapas como docentes: *“Yo realmente, el primer año me sentí como los primeros cristianos cuando los tiraron al Coliseo romano a que se lo comieran los leones, tal cual, sentí lo que sintieron los primeros romanos, los primeros cristianos”* (Rafael, E13FCEA).

La preparación de las clases, en particular el tiempo necesario para estudiar, es un aspecto que algunos docentes plantean expresamente como recuerdo de esas primeras clases. La falta de tiempo es, como se mencionó y se verá más adelante, una de las problemáticas mencionadas por los profesores. No obstante, aquí interesa rescatar tanto los sentimientos por la falta de apoyo que muchos docentes han tenido para preparar sus clases y sus estrategias para resolverlo solos pero, también, las vivencias de quiénes sí han recibido apoyo previo pues entre los dispositivos de apoyo a los principiantes se encuentra precisamente la preparación de clases con docentes con experiencia y este punto se abordará luego.

Por un lado, se cuestiona que el proceso de formación como docente sea básicamente en solitario, es decir, que se trate de un proceso informal que lleva a un camino “*te diría casi personal, buscas material, te armas tu clase, haces el ensayo de cómo doy la clase*” (Mirta, E2FCEA). También aparecen en los discursos los referentes principales que utilizan para realizar sus elecciones metodológicas, muy marcadas por una necesidad de evitar la improvisación, como ponerse en el lugar del estudiante:

Si, no. Yo al principio, o sea, le dedicaba mucho tiempo, o sea, no, no improvisaba mucho, o sea, no hubo una práctica -por ejemplo- que yo no la hubiera hecho antes en mi casa, por ejemplo. Yo no miraba la solución, yo hacía la clase y después la repasaba incluso de vuelta después de hacerla para, para dársela a los chiquilines ¿viste? Y bueno ta, yo siempre me puse en el lugar del alumno ¿viste?, o sea, doy la clase en función de cómo la va recibiendo el otro. Entonces, yo iba haciendo [...] en el pizarrón y bueno y lo, trataba de que lo fuéramos haciendo también entre todos y razonando entre todos (Andrés, E5FCEA).

Igual, o sea, me siento, veo el tema que tengo que dar, busco información, trato de buscar ejemplos, para que no sea todo muy hablado por mí, trato de buscar ejemplos que sean que bajen la información un poco a la tierra y después resuelvo todos los prácticos básicamente y resuelvo los ejercicios, citando, preparando alguna norma que esté involucrada, citándola, brevemente porque no es el fin, trato de prepararlas así... estudio igual que estudiaba antes... (Paola, E11FCEA).

Por otro lado, Graciela cuenta cómo se desarrolló su primera clase con nerviosismo, sí, pero también con la tranquilidad de haber recibido apoyo en la preparación por parte de su superior:

Yo empecé dando clase un sábado a las ocho de la mañana, era el grupo de práctico que había elegido, nueva, ¿viste que cuando sos nueva elegís o de 9 a 11 o los sábados? Entré a Bedelía que nunca había entrado, pedir la lista era un misterio que uno no sabía; yo sabía escribir en el pizarrón con una tiza y venía con la práctica sabida. Los nervios de los primeros 5 minutos, impresionante, pero bueno, ta. [...] El primer día de clases, cuando decís “¿cómo arranco?”, seguro que sí, pero teníamos al catedrático que nos había dicho cómo arrancar. Y después te digo, bueno, yo, uno intenta dar lo mejor de sí; el manejo del pizarrón, yo trato de ser prolija, pero a veces no lo sos porque querés apurarte para dar conceptos y cosas... (Graciela, E21FCEA).

Si bien muchos docentes viven sus primeras clases con sensación de inseguridad y se mencionan algunas metáforas que muestran lo abrupto y dramático de la experiencia (Veenman, 1984; Carrillo Aguilera, 2015), no son pocos los docentes que se sienten muy seguros sobre su desempeño en el aula. En algunos casos dicha seguridad se asienta en los apoyos que han recibido, ya sea por iniciativa personal como a iniciativa de las cátedras.

En síntesis...

Cerrando este capítulo, puede decirse que la iniciación a la enseñanza de los principiantes entrevistados en general se realiza en solitario y sin ningún tipo de apoyo. Es por ello que la mayoría vive con gran ansiedad e inseguridad sus primeras clases. Sin embargo, muchos de ellos desarrollan estrategias autoformativas y acuden a la ayuda de amigos, parientes y colegas. Son muy pocos los que mencionan haber recibido algún tipo de orientación de parte de sus superiores.

Por lo común, ya sea por su solicitud o a iniciativa de los equipos docentes en los que se integran, los principales apoyos que dicen recibir son: a) compartir clases con otros docentes, b) asistir a las clases de colegas experimentados, c) preparar clases con otros docentes. Asimismo, señalan recibir materiales de diverso tipo que colaboran en su actividad y, en los casos donde los equipos docentes son muy numerosos, la posibilidad de contar con el auxilio de otros docentes que operan como referentes. Las principales tareas que les son asignadas a los principiantes se relacionan con la enseñanza directa en el aula, aunque en algunos casos solamente realizan suplencias o corrigen pruebas parciales o exámenes.

10. El docente principiante

De acuerdo con lo planteado en el apartado teórico el docente principiante es —precisamente— el protagonista de la etapa de iniciación. Es un sujeto que siente, reflexiona, actúa. En este sentido, este capítulo aborda al docente principiante desde dos perspectivas: en primer lugar, la autoimagen, es decir, como se ve a sí mismo, y en segundo lugar, la imagen que el profesorado experimentado tiene del principiante.

10.1 Autoimagen: el docente principiante desde su perspectiva

En este apartado se presentan los resultados del análisis acerca de las motivaciones de los entrevistados para ingresar a la docencia, sus expectativas, las fuentes de malestar en la etapa de iniciación, sus necesidades afectivas, organizativas y cognitivas.

10.1.1 Motivaciones y expectativas: Decisión de ser docente

En las entrevistas se han recogido cuatro clases de razones por las cuales los

docentes han ingresado a la docencia: vocación por la enseñanza, mantenerse actualizado, por invitación y como forma de devolver a la sociedad la formación recibida. Es de destacar que muchos entrevistados decidieron ser docentes por más de un motivo.

Muchos de los entrevistados que ingresaron a la función por una vocación plantean que siempre han tenido un gusto por la enseñanza. En algunos casos esta vocación se manifestó desde cuando eran muy pequeños, en la escuela o el liceo por ejemplo. Así, es recurrente la mención a que era habitual para ellos explicar a sus compañeros de clase conceptos que no habían comprendido.

Y lo que pasa es que, me gusta dar clase, el hecho de enseñar es una actividad que me gusta hacer, siempre me gustó. Creo que lo hago bastante vocacionalmente y bastante amateur, eso podría ser (Mirta, E2FCEA).

A mí siempre me interesó no sé si vocación o qué, pero, como que, encontré interesante el tratar ayudar a otro o transmitir los conocimientos que uno tenía a otro (Enrique, E4FCEA).

yo empecé a dar clases particulares [...] y ahí me di cuenta que me gustaba, como que me gusta explicar, me gusta transmitir (Sebastián, E9FCEA).

Siempre quise ser docente, de chico me gustaba toda la parte que sea de explicar, de ayudar a aprender cosas, ayudaba a mis compañeros de clase. Prácticamente terminaba una tarea y alguien que no la entendía y yo se la podía explicar lo hacía. Además nunca me costó mucho el tema de hablar, entonces eso siempre me motivó a eso. Después en el liceo lo mismo, tenía compañeros que venían a consultarme a casa o llamaban por teléfono, al punto tal que en un momento tuve que poner una contestadora [ríe], porque realmente llamaban a toda hora y era imposible seguir una vida normal (Richard, E17FCEA).

Digamos que es algo que me gusta, cuando empecé a dar clases en el Colegio, en realidad yo di clases de una materia en 5to año cuando salvo el examen y mis pares no les va tan bien, en el, o sea, yo o exoneró o salvo el examen de primera y ellos no, entonces “vení, dame una mano”, bueno, nos sentábamos en casa y, bueno, primero éramos 3, después eran 5, después eran 7; entonces, bueno ta, definitivamente es lo que me gusta, me gusta poder explicar de una forma distinta y “bueno, empezamos de vuelta, hasta que, y ahí aprende” (Graciela, E21FCEA).

En otros casos la vocación surgió con la experiencia de trabajo dando clases particulares en algún instituto privado siendo estudiantes ya de facultad.

No sé, creo que cuando estaba estudiando empecé a dar algunas clases particulares de alguna materia que me iba bien y después, siempre me gustó, y me llevó un día a presentarme a la cátedra y, bueno, después he seguido (Mariano, E10FIC).

Este... bien (ríe)... ya desde el transcurso de la carrera, digamos, a mi como que me llamó la atención la docencia. Veía docentes jóvenes, había algunos con los cuales me sentía identificado y como que siempre me interesó (Susana, E16FCEA).

Quienes plantean que ingresaron a la docencia por una invitación también pertenecen generalmente a las áreas contables. Particularmente se trata de un fenómeno común que en las empresas donde trabajan los profesionales se relacionen con otros profesionales que son docentes y que invitan directamente o mantienen al tanto al plantel de nuevos llamados que se producen en la universidad:

Ja, porque me obligaron. Un profesor me dijo que precisaba una mano y me dijo “vení a dar clase” (Jacqueline, E1FCEA).

mi jefe que es profesor siempre me decía por qué no me anotaba, ya había dado clases anteriormente y dije bueno voy a dar en la facultad, justo hubo un llamado y me anoté (Paola, E11FCEA).

trabajo en una firma de servicios profesionales donde se promueve la docencia y eso hacía que, yo soy asistente desde que ingresé, veía compañeros míos con los que trabajaba que ejercían la docencia universitaria. Y también había algunos a los que tomaba como modelos, a otros en realidad no, pero bueno, eran personas en general dedicadas a la docencia (Susana, E16FCEA).

Sin ser una invitación formal, como dato de contexto, también es interesante precisar que existen firmas que estimulan a sus empleados a ser docentes (facilitan horarios, por ejemplo) pues es fuente de prestigio para las empresas.

El ingreso a la función para mantenerse actualizado en la profesión o disciplina ha sido muy común en las áreas contables, sobre todo pues hasta hace muy poco no

había existido una oferta amplia de formación de posgrado y por tanto se trataba de una oportunidad de actualización profesional.

La materia que yo doy es muy importante para los contadores. Por mi trabajo específico no la uso demasiado, entonces me parecía interesante enriquecer eso dictando esa clase. Es algo que me gusta hacer y me parece importante para auto-capacitarme, obligarme a estudiar esta materia y por eso empecé a dar clase. [...] es una materia que me parecía que, a nivel profesional me iba a aportar conocimientos muy útiles (Mirta, E2FCEA).

es una forma de estar actualizado, o sea, de estar en el tema, en la parte contable yo siempre trabajé en impuestos, la parte contable si vos la ves no la ves de lleno, entonces era una forma de estar en contacto con la parte normativa y con la parte académica (Enrique, E4FCEA).

Bueno, en realidad, este, lo que yo quería era una especie de estudio permanente, que en ese momento no existía ningún postgrado de Costos, esa es la materia que a mí me hubiera gustado más, y pensé que la docencia, nos iba, me iba a introducir el contacto con otra cantidad de personas que le gustara la misma temática que yo y que íbamos a estar profundizando y estudiando en la materia, no tenía tan claro que quería ser docente, lo descubrí como dos años después. [...] El estudio permanente de la materia, que, si hubiese existido algún postgrado o alguna cosa quizás no me hubiera, no hubiera ingresado en la docencia y no hubiera sabido lo maravilloso que era (Rafael, E13FCEA).

Por último, existen docentes que plantean su ingreso a la docencia con una motivación altruista, es decir, *“para transmitir su experiencia”* (Enrique, E4FCEA), o como una forma de devolver a la facultad, universidad o sociedad la formación recibida por haber estudiado en una universidad pública:

Si, porque, o sea siempre, me gusta la docencia y más que nada también por un apoyo a la facultad, por todo lo que me dio la facultad y eso también (Mario, E3FIC).

Siempre tuve muy en claro que iba a ser docente de esta facultad, porque para mí significaba como devolver, o sea dos cosas, una devolver parte porque estudié gracias a que la facultad es pública, la otra es que no quería ser como muchos de los docentes que tuve (Alejandra, E23FCEA).

Como puede observarse, no siempre los motivos por los cuales se ingresa a la

universidad se vinculan estrictamente con la profesión docente (Flores, 2008). En este sentido, las principales expectativas de los docentes principiantes entrevistados se relacionan con profundizar en la disciplina y crecer en la profesión de base (particularmente observables cuando la decisión de acercarse a la docencia son mantenerse actualizados y la invitación de sus colegas de profesión). Sin embargo, algunos sí tienen expectativas vinculadas con la profesión tales como dar clases y motivar al alumnado (concretamente observable cuando se preocupan por ponerse en el lugar del estudiante, preparan con responsabilidad sus clases y manifiestan contar con vocación de enseñar).

10.1.2 Preocupaciones y problemas

Las fuentes de malestar, es decir, las problemáticas que han enfrentado los principiantes, sus inquietudes y preocupaciones, forman parte de los tópicos recurrentes en la literatura sobre la temática. En el caso de los entrevistados, se mencionan: la masividad, la logística y burocracia, no tener tiempo, falta de coordinación, ausencia de materiales, no saber cómo actuar en una situación inesperada y, por último, la falta de formación didáctica. Algunas de estas inquietudes o preocupaciones han sido manifestadas espontáneamente por los docentes, mientras que otras han surgido a través de preguntas y/o repreguntas durante el diálogo establecido en las entrevistas.

En cuanto a la identificación espontánea⁵ de problemáticas y preocupaciones, son comunes y recurrentes las menciones a la falta de tiempo para desarrollar los temas curriculares, los materiales didácticos utilizados en los cursos, la falta de interés de los estudiantes y la ausencia de coordinación de los equipos docentes. Los problemas, mencionados de manera peculiar por algunos entrevistados se vinculan con la falta de recursos, la masividad, la logística y la burocracia. La falta de formación pedagógica o didáctica no se plantea espontáneamente como problemática.

⁵ La pregunta era ¿Cuáles son los mayores problemas que se te presentan en la práctica cotidiana de enseñanza de la asignatura en la que eres docente?

La falta de tiempo para preparar los temas que deben abordar es, coincidentemente con parte de la literatura e investigaciones previas, el planteo más reiterado por los entrevistados:

El otro gran problema que tenemos es la falta de tiempo para preparar, que es una cuestión meramente personal que no es culpa de la universidad. Entonces a veces no encontrás el tiempo necesario para preparar (Mirta, E2FCEA).

Es falta de tiempo ¿ta? Porque hay veces que abrís y tenes 30 correos como nada [...] Puede ser falta de tiempo para elaborar más materiales... (Carla, E6FIC).

a veces no encontrás el tiempo necesario para preparar (Ricardo, E14FIC).

Como se vio en capítulos anteriores, la gestión del tiempo (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010) es uno de los principales desafíos que enfrenta el profesorado principiante, independientemente del nivel educativo donde realiza sus actividades y su formación previa. En tal sentido, la falta de tiempo es atribuida al alto volumen de la carga horaria destinado a la enseñanza en relación con otras tareas docentes (Veenman, 1984; De Rivas y Martini, 2007; Flores, 2008) y, particularmente, a la cantidad de contenidos curriculares a abordar (Mingorance, Marcelo García y Mayor Ruiz, 1993; Cruz Tomé, 1994). Si bien los entrevistados espontáneamente mencionan su preocupación acerca de la escasez de tiempo con el que cuentan para preparar y organizar sus clases, el problema no se atribuye particularmente a la carga horaria con la que cuentan. No obstante, sí puede observarse una incompatibilidad respecto de otras tareas que tienen encomendadas como la elaboración de materiales didácticos.

Respecto de dichos materiales se plantea como problemático su ausencia o escasez, aunque también se denuncia su falta de actualización:

Uno de los principales problemas es que hay temas que no tenemos muchos materiales para estudiar los docentes, entonces tenemos que buscar material (Mirta, E2FCEA).

Hay veces que no me siento cómodo, este año hubo una mejora, pero con respecto a por ejemplo al material práctico que tenemos que a veces que no todos tienen

soluciones. A veces los que tienen soluciones tienen errores, a veces son ejercicios muy antiguos, no sé, de 10 años para atrás (Susana, E16FCEA).

La carencia de materiales y recursos y su falta de actualización –junto con la de los contenidos– son mencionados igualmente en la literatura (Veenman, 1984; Fondón, Madero, y Sarmiento, 2010).

Vinculadas con los estudiantes aparecen como problemáticas el no saber, por ejemplo, cómo relacionarse o enseñar a los estudiantes, como captar su atención, cómo motivarlos y promover aprendizajes:

una cuestión de desconocimiento de parte de los docentes, me parece que debe haber herramientas un poco más entretenidas, que capten más la atención y que hagan fijar de mejor manera el conocimiento y no las estamos utilizando [...] a veces como que me doy cuenta, eso me pasaba más al principio, ahora creo que en la práctica me pasa menos por suerte, que no le encontrás la vuelta de determinado tema cómo llegar a que el estudiante te lo entienda. O sea, lo sabés, lo tratás de plasmar en la clase y te das cuenta que el camino que vos usaste para plasmarlo no era el correcto y en una clase de dos horas es muy difícil corregir eso, ¿no? para que lo entiendan o buscarles la vuelta. Eso con los años, ya te digo, es el tercer año que doy clase y ya le agarrás un poco la mano de cómo explicarlo, de como sabés que no lo entienden o como sabés que si lo entienden. Pero eso al principio era difícil (Mirta, E2FCEA).

Yo creo que es la falta de participación del estudiante, por más que uno trate, capaz que en la forma de, yo primero pensaba la forma de como uno incentivaba y no lo lograba. Pero, hablando con otros colegas les pasa a todos esto, la mayoría que por plan tenes a dos y preguntas “¿de qué color es este lápiz?” y nadie te lo contesta, o sea, y ta, te podes quedar media hora que nadie va a decir que es azul y, o sea no tienen cosas, no es que vos preguntes un disparate, algo difícil que bueno, nadie lo sepa o que se anime; nadie, o sea, la falta de participación. Creo que eso se da por dos cosas: primero, porque uno no está involucrado con los estudiantes porque no tenes tiempo y, como son tantos de saber quiénes son, de qué; entonces, eso también nos lleva a que el estudiante se quede un poco retraído y que tampoco le importe, digo, “¿por qué voy a venir si esto no me sirve para nada?”, pero hay algunos que sí, que buscan aprender y no tienen miedo a equivocarte y participan. Pero, entonces uno no sabe, con la falta de participación no sabe si entendieron, si no entendieron; después está la revisión a ver si, a tantear, a ver cómo fue que adquirieron el conocimiento (Enrique, E4FCEA).

es difícil como que hacerlos como que, digamos, trabajen en sus casas, ¿viste? Yo

trato de, bueno, de motivarlos, o sea, las clases en realidad este, mis clases, digo, o sea, yo trato de que vayan aprendiendo pero pasándola bien, ¿viste? O sea, y, bueno ta, sí pienso que hay cierta motivación, pero bueno ta, igual yo noto como que, como que hay un quiebre en lo que yo quiero que hagan y lo que al final terminan haciendo y los resultados después en las revisiones (Andrés, E5FCEA).

La preocupación por la motivación del alumnado es otro tópico presente en la literatura. Sin embargo, dicha preocupación aparece en relación con otros aspectos del vínculo con los estudiantes no presentes en las consideraciones de los entrevistados tales como la atención a las diferencias individuales, la evaluación de los aprendizajes, el trabajo con sus conocimientos previos o con estudiantes con necesidades educativas especiales (Veenman, 1984; Flores, 2008).

Otra de las fuentes de malestar para estos docentes es la falta de coordinación al interior de los equipos docentes: *“entre los docentes, entre todos, ¿no? Al igual digamos, como todos, ¿no? A veces como que no está funcionando coordinadamente en todos sus temas”* (Sebastián, E9FCEA). Enumera Alejandra diversos aspectos en los que falla la coordinación:

Y... a ver, yo termino de dar este año puntualmente, en una de las materias me pasa que, le tengo que estar recordando al catedrático que tiene que poner la práctica, o sea, hacerla y ponerla para yo, para preparar la clase siguiente ¿no? O sea, no tenemos un cronograma, más o menos sabemos qué deberíamos dar, pero no está bueno ¿me entendés? O sea, yo que recién soy un grado 1, ingresé, soy la última que ingresé ¿sí? Me tomaron este año de nuevo, no está bueno. “Bueno ¿y con qué seguimos?”, me pasa todas las semanas prácticamente [...] o sea, yo lo único que tengo seguro es que voy a tener a los alumnos sentados. Ahora, ya están, ya entran a los salones. Pero muchas veces no tenes los materiales y vos sos la imagen que representa supuestamente a la cátedra, sos la cara visible y ¿cómo explicas que no se pusieron de acuerdo? O por ejemplo, una revisión, puntualmente este año, la revisión se mandó la resolución, la resolución no, mandaron la letra para que todos corrijan; listo, corregí y mandé mis comentarios, una hoja enorme “Disculpen que recién lo pude hacer, me parece que está mal en esto, esto, esto, esto, está larga en esto, esto, esto” Listo ¿no? Bueno, me llegó un mail a las tres de la mañana del día que se iba a dar la revisión para que la realicemos por segunda vez. Yo ese día tenía, cuidaba las dos materias, porque me pusieron las dos materias la misma revisión. Y me llaman de la cátedra, a decirme ¿pudiste hacer la revisión? a las diez de la mañana y la revisión empezaba a la una. “Mira yo estoy cuidando, o sea, hacerla no pude hacerla”. A la una, estoy sentando a los chiquilines porque repartieron las letras y me pregunta el catedrático

¿no?, cómo estaba la solución y me desayuno que la única de toda la cátedra que hizo la revisión y había leído la letra era yo. Entonces, eso para mí es luchar por dar clase (Alejandra, E23FCEA).

Temas logísticos, la burocracia de la institución, no contar con los recursos adecuados para el ejercicio de la enseñanza, son otros temas mencionados:

Voy a empezar por una tontería pero que me tiene cansada es tener que ocuparme de la infraestructura como ir a buscar una pantalla, un cañón, cables, si cuando llegas al salón justo de tarde hubo otra actividad y dismantelaron las mesas y tenés que armar todo... (Jacqueline, E1FCEA).

¿Qué significa eso? Hay muchas estructuras en la facultad, por más que ahora la nuestra está divina al lado de otras ¿no? Pero luchar por dar una clase significa: tratar de conseguir la ficha, tratar de que los chiquilines entren en el salón ¿si? Tratar de que tengas, no sé, los materiales básicos. Y te lo, también te lo traslado a otra parte, académicamente, luchar por tener las clases que tenes que dar, que es algo que con lo cual vengo luchando (Alejandra, E23FCEA).

Preocupa mucho, particularmente a quienes tienen que enfrentarse a unidades curriculares iniciales *“el hecho de enfrentarse a una clase en general con mucha gente”* (Jacqueline, E1FCEA), es decir, la cantidad de estudiantes en el aula. Si bien son identificados como problemas estructurales de la universidad, el desgranamiento es otra inquietud manifestada:

como que arrancás con una lista de 80 alumnos y el primer día ya te van, nunca fueron más de 40 o 45 y, bueno, después de la primera prueba de repente te quedan más de 25 y terminan el año, de repente, salvando la materia 10... de 60. Tal vez eso ¿no? Que tenés mucha gente en un principio y bueno después van quedando menos... mayores problemas, la verdad, o sea... (Susana, E16FCEA).

Por otra parte, aparece la incertidumbre de cómo actuar en situaciones para las cuales el principiante no se siente preparado por no contar con un repertorio que se adquiere con la experiencia o con apoyo.

enfrentarse a preguntas de... cómo reaccionar frente a preguntas, determinadas cosas que cuando entré, y creo que cuando han entrado otros compañeros, y en otras

asignaturas sucede algo similar, nunca se nos dijo cómo encarar eso y uno se fue haciendo camino al andar (Jacqueline, E1FCEA).

Entonces, sí, de repente se te presentan situaciones que no sabés bien cómo manejar o, bueno, o te puede llegar a pasar eso ¿no? (Susana, E16FCEA).

La falta de dominio de la materia y de experiencia (Cruz Tomé, 1994), la inseguridad y la resolución de situaciones no esperadas en clase (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010) son inquietudes propias de la iniciación a la enseñanza.

En retrospectiva, a partir de lo mencionado de manera espontánea (es decir, sin forzar u orientar las respuestas en torno a determinados temas) se encontró que las principales problemáticas para los entrevistados están vinculadas con aspectos organizativos y de condiciones de trabajo tales como la falta de tiempo para la preparación de las clases, la falta de coordinación de los equipos docentes, la ausencia, escasez o falta de actualización de materiales didácticos, la logística, la burocracia, y la masividad. En segundo lugar, pueden mencionarse preocupaciones relacionadas con el desarrollo de su actividad directa en el aula, por ejemplo la falta de interés y cómo motivar a los estudiantes. Por último, en relación a sí mismos, son escasas las menciones a la incertidumbre de cómo actuar en situaciones para las que no se sienten preparados y a la falta de formación didáctica no es vista espontáneamente como preocupación por los entrevistados.

10.1.3 Necesidades

Las necesidades de acompañamiento en el proceso de iniciación y de tiempo de estudio se han manifestado a lo largo de todas las entrevistas de manera indirecta. Cuando se menciona con pesar que han sido abandonados a su suerte en sus primeros pasos por la docencia o cuando se plantea recurrentemente el tema de no contar con suficiente tiempo para preparar clases, puede intuirse que son dos necesidades, no manifestadas como tales pero presentes en tanto preocupaciones.

Como se mencionó, entre las inquietudes planteadas por los entrevistados al inicio

de su actividad docente no destaca, precisamente, la necesidad de contar con formación didáctica o pedagógica. En este sentido, su ausencia no es fuente de preocupación –al menos no espontáneamente– para la mayoría de los entrevistados. Aunque estos planteos son coincidentes con otros estudios donde, precisamente, se muestra que el profesorado universitario no identifica tener necesidades de formación pedagógicas o didácticas (Álvarez Rojo et al., 2011; Correa, 2007), es interesante profundizar en esta cuestión ya que algunos docentes sí han sentido necesario contar con formación en algún momento de su proceso de iniciación y, de hecho, han optado por formarse. Por otra parte, algunos docentes que sintieron la necesidad de formarse no han podido (por diversas razones) acceder a tal formación.

Una de las primeras cuestiones a indagar es el conocimiento de la oferta de formación que tiene la universidad. Por un lado, pues el conocimiento –o no– es un componente a tener en cuenta en el momento de tomar la decisión de acercarse a las actividades formativas. Por otra parte, y en el caso de contar con la información, es interesante conocer el modo por el cual los docentes principiantes acceden a ella. Como se puede ver en los siguientes fragmentos, algunos docentes no conocen la oferta de formación “*No me he enterado de mucho porque no me ha llegado la información*” (Jacqueline, E1FCEA), “*No, no sabía. ¿Tipo pedagógicos decís?*” (Mario, E3FIC).

Los docentes que sí la conocen, manifiestan que la información les llega de parte de compañeros del equipo docente o a través de las comunicaciones institucionales: “*Si, me han llegado algunos mails que mandan genéricos para grados 1 y eso, y sé que existen, pero la verdad nunca me interesé*” (Susana, E16FCEA). En muy pocas ocasiones se plantea que la información llegue de parte de los responsables de la asignatura a la que pertenecen, lo que podría constituir un posible dispositivo de apoyo como lo sería el estímulo a la formación didáctica: “*Juan manda a veces, pero no he mirado mucho. En realidad estoy con el tiempo medio..., con esto de la maestría y de las clases, estoy con el tiempo medio..., y con el trabajo*” (Paola, E11FCEA).

En las respuestas anteriores pueden visualizarse algunos de los motivos por los cuales algunos docentes no han realizado cursos (desconocimiento de la oferta, falta de tiempo, superposición con otras actividades –laborales y de estudio– que deciden priorizar). Entre quienes conocen la oferta, la falta de tiempo es la más frecuentemente mencionada como razón por la cual han decidido no realizar cursos. También se mencionan, directamente, la falta de interés por las temáticas y los plazos de la difusión:

Me llega, me han llegado algunos. Lo que pasa es que los que últimamente me han llegado son los del EVA, que no es que los desprecio pero, a ver, para lo que hacemos en la cátedra creo que ya estoy... (Mariano, E10FIC)

Si, me llega la información habitualmente. Sé que hay uno por año. Lo que sí me ha pasado es que llega la información pero medio sobre la fecha... (Mirta, E2FCEA)

Respecto de quienes sí conocen la oferta y han decidido participar en alguna actividad de formación, una de las razones que se plantean para tomar la decisión se vincula con el haberse dado cuenta de su necesidad de contar con ciertas herramientas metodológicas que les ayudaran a resolver problemas concretos de la práctica.

Si, hice la formación docente del área social, porque sentía que necesitaba algún apoyo más, viste [...] Me parecía que necesitaba algo más. (Mauricio, E7FIC)

Por otra parte también se mencionan la responsabilidad que implica el ser profesor en relación con los estudiantes y la búsqueda de mejora en la profesión docente.

Por un lado, yo sentía la responsabilidad de hacerlo porque creo que la docencia no es solamente un gusto, si a mí me gustara hacerlo pero no afectara a nadie, bueno, sería un tema de gusto. El tema es con lo que yo hago hoy, estoy influyendo en alguien, entonces tengo que ser lo suficientemente responsable como para que esa influencia sea la más positiva posible dentro de lo que yo pueda aportar porque puedo condicionar experiencias de aprendizaje futuras sobre esa disciplina y la persona puede verse dificultada en el tema, o puede no gustarle por una mala práctica mía en la docencia... (Richard, E17FCEA).

Entrevistadora: ¿Cuándo decidiste formarte?

Luisa: Fue cuando me llegó la información de los cursos que había.
Entrevistadora: ¿Qué te motivó a anotarte?
Luisa: Tratar de mejorar como docente (Luisa, E18FIC).

Por último, también se menciona el doble saber mínimo que requiere dominar un docente, es decir, lo disciplinar y lo didáctico:

Mira, para mí es, hay como dos cosas ¿no? Una es tu formación técnica, o sea, como profesión ¿sí? Que es lo académico pero es lo que vas aprendiendo sola, y es como proyectarlo a una clase. Pero después está lo que es planificar, lo que es pedagogía, lo que nunca di. [...] Porque aparte es como mejores profesores es igual a mejores alumnos, para mí es eso (Alejandra, E23FCEA).

En cuanto a la valoración sobre cursos de formación docente, no todos están de acuerdo respecto de su utilidad. Por un lado, algunos docentes valoran muy positivamente el haberse acercado a ellos pues no solo les ha sido provechoso desde lo conceptual sino que han logrado aplicar aprendizajes en sus propias clases:

yo me acuerdo cuando lo estaba haciendo el curso, digo, te sirve, ¿viste? Vos lo aplicas enseguida, hay cosas, ta, es como todo, de repente el curso son 20 horas y vos aplicaste dos cosas, pero bueno ta, pero esas dos cosas si vos no hubieras hecho el curso, no lo hubieras aplicado (Andrés, E5FCEA).

... hay cursos en los que vimos varias prácticas y me acuerdo que yo vengo a clase, como trabajo con ellos, las pongo en práctica. Algunas dieron resultado, otras no sirvieron. Yo todo lo que damos trato de aplicarlo. Por suerte la catedrática en ese sentido es bárbara, entonces apoya todo; cosa que no sé si pasa en muchas materias ¿no? (Luisa, E18FIC).

Aunque en su valoración algunos plantean un descontento respecto de no haber encontrado precisamente las herramientas que buscaban, sí es común a la mayoría la valoración de que la formación les fue beneficiosa en otros aspectos, tales como el espacio que se generó en cuanto a la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas:

Sin duda alguna, por lo menos me despertó la inquietud de seguir profundizando, porque a veces uno no es consciente de lo que le falta, y cuando le hacen ver “mira, estás haciendo esto y no corresponde”, no es que no corresponda, “sería mejor hacer

esto otro”, ahí uno de repente piensa. A veces uno piensa, precisa que alguien le explique donde está, que no quiere decir que sea bueno ni malo lo que uno hace, ni tampoco bárbaro y bueno lo que a uno le sugieren pero, la suma de experiencias es que al final te vas armando un poco ¿no? (Jacqueline, E1FCEA).

Yo me siento con más armas, por ejemplo, en el buen sentido al momento de dar clases. [...] Me ayudó fundamentalmente, no en el tema de un aprendizaje de acordarse de todo pero si desde un punto de vista de reflexión sobre la práctica. Me ayudó a "a ver, esto que estoy haciendo, ¿está bien o no? ¿qué estoy evaluando? ¿qué quiero evaluar?". Antes de hacer un ejercicio ahora yo me pregunto qué quiero evaluar de lo que se ha dado en el curso: ¿quiero evaluar detalles? ¿quiero evaluar grandes conceptos? ¿quiero evaluar aplicaciones, relaciones de las cosas? ¿qué es lo que quiero evaluar? [...] yo aprendí muchísimo viniendo a cursos de formación docente, y no porque alguien me haya obligado sino porque venía de gusto a hacerlo, contra cosas como bueno, descuidar otras actividades; ir un sábado de repente a un curso; o tener, digamos, el día saturado e igual ir a hacer cursos. Y yo creo que ahí aprendí muchísimo y empecé a cuestionarme mis propias prácticas docentes en esos cursos (Richard, E17FCEA).

Otro aspecto señalado como positivo es compartir experiencias con docentes con otras problemáticas, que vienen de contextos diferentes:

No todo fue útil, pero lo más importante es que dan elementos para reflexionar sobre las prácticas y mejorarlas. [...] Creo que lo que es interesante es todo lo que se genera, porque vos estás en un grupo donde todos son docentes y que empezás a hablar de problemas y te encontrás problemas comunes. Es interesante saber cómo cada uno lo solucionó, o qué caminos se ven (Ricardo, E14FIC).

A mí lo que me pasó fue que estos cursos tenían un título, un tema, yo cuando los hice sabía que había un aporte teórico importante pero pensé que me iban a dar lo que uno necesita [...] Te dieron un espacio para pensar de nuevo y reflexionar, porque uno a veces no tiene mucho tiempo, con otros distintos además, y después ves que están todos en un mismo círculo [...] Hay cosas que pasaban acá que se acercaban a cosas que pasaban en otros lados. Había cosas en las que sentías que nosotros habíamos dado más pasos que otros colegas de otras facultades (Josefina, E19FIC).

A modo de síntesis, como pudo visualizarse, la escasa o nula formación pedagógica es un asunto visto como poco problemático. Sin embargo, algunos docentes sí sintieron la necesidad de acercarse a propuestas de formación con el transcurso del tiempo, tanto para resolver problemas concretos de la práctica como para mejorar

su enseñanza, tal como señalan Behrens (1998) y Fernández (2000). Un aspecto interesante sobre las valoraciones de los docentes sobre su participación en los cursos es que en este tipo de propuestas de formación en servicio lo que más rescatan los participantes como positivo es el intercambio dialógico-reflexivo con los otros docentes participantes.

10.2 Imagen del docente experimentado sobre el principiante

En virtud de que existe un vínculo entre las representaciones sobre un determinado fenómeno y las acciones que se emprenden, se exploró la imagen que poseen los docentes responsables de asignatura respecto del profesorado principiante que tienen a cargo. Concretamente, se indagó la percepción de estos docentes sobre los motivos para ingresar a la función, las problemáticas que enfrentan, sus necesidades afectivas e intelectuales, y los conocimientos previos con los que cuentan al iniciarse en la enseñanza. También se consultó por el perfil del profesorado principiante a su cargo.

Respecto del perfil, los entrevistados plantean que generalmente se trata de docentes grado 1 con bajas cargas horarias asignadas para su actividad. Si bien en los servicios las cargas horarias son asignadas de acuerdo con sus políticas, se menciona que en algunos casos se ha debido disminuir la dedicación semanal debido a las actividades profesionales que realizan estos docentes fuera de la institución. En este sentido, la gran mayoría de estos docentes principiantes poseen una alta dedicación semanal a la profesión que ejercen fuera de la universidad. Esta situación es considerada por los entrevistados como uno de los factores que inciden en las escasas posibilidades de realizar actividades de formación prolongadas y exigentes con estos profesores.

10.2.1 Motivos para ingresar a la docencia

Consultados por los motivos por los que creen que los principiantes han ingresado a la docencia, al igual que los principiantes entrevistados en la exploración inicial, los docentes responsables de asignatura entrevistados señalan la vocación y necesidad de actualización. No obstante, plantean otros motivos que no fueron mencionados por los principiantes: como una forma de salida laboral, por interés en la investigación y por el prestigio que brinda el ser docente universitario para la profesión principal. Asimismo, aunque los principiantes sí los mencionaron, los

responsables de asignatura no manifiestan la invitación o la devolución de lo aprendido a la sociedad como razones de ingreso a la docencia.

En primer lugar, se plantea el ejercicio de la docencia como vocacional, no ligado al desarrollo de una carrera académica sino al gusto por la enseñanza:

Yo creo que en general el docente que ingresa a dar clases en facultad es porque le gusta, o cree que le gusta, pero no sé si hay otra expectativa como hacer carrera (María, I9g3FCEAdt).

Después, dentro de ese grupo, hay algunos que, a su vez, les inquieta también concretamente ser docente, que quizás no son, no sé si el 50%, y bueno, y que sí, que creo que ya tienen como una inquietud más como de la cuestión de la enseñanza en sí misma (Miriam, I10g3FDER8)

Asimismo, se plantea que es precisamente por la vocación que algunos docentes se mantienen en sus puestos *“a pesar de todas las cosas que nos pasan”* (Soledad, I4g5FCEA25).

La búsqueda de *“aumentar sus conocimientos en algún área de la carrera”* (Soledad, I4g5FCEA25), es decir el mantenerse actualizado, es un motivo para continuar en la universidad pero desde el rol docente:

hay mucha de la gente que entra, entra con un, su propósito no es prepararse para ser docente, su propósito, ser un buen académico, es saber mucho de la materia. Entonces, y aparte, lo explicitan, es una manera de estar actualizado, de estar en conocimiento, en el estado del arte en su última etapa (Miriam, I10g3FDER8)

Aunque podría parecer contradictorio con otros planteos, se señala como algo particular y no generalizado que el ingreso a la docencia también haya sido una forma de salida laboral en determinadas coyunturas en el área de la economía:

Después hubo una época en el entorno de la crisis del 2002, 2003, que sí, recurso que hubo un grupo de personas que acumularon muchísimos grupos, más por una cuestión de necesidad porque no había otra fuente de trabajo, pero es algo muy puntual (María, I9g3FCEAdt)

No mencionado por los principiantes, la opción por la docencia de nivel universitario como mérito en el ámbito profesional fuera de la institución es mencionado en múltiples entrevistas pues se considera fuente de prestigio para los individuos. Esto es presentado, incluso, como la principal motivación de algunos docentes:

Entiendo que, de cualquier manera, ninguno en nuestra unidad, y te diría que en toda la carrera de contable, tiene la idea de que eso sea su forma de vida. Cero. Trabajan, tienen unas horas, algunos por convicción, otros porque le suma un poquito de platita, otros por inercia, lo que vos quieras, entran a dar clase. Ahora, que vos encuentres a uno, yo no conozco ninguno, mirá que hace años estoy acá, que te diga: mirá, yo me voy a meter acá 20 horas y me voy a dedicar a esto. Cero. Digamos, su centro es su labor profesional, esto es un complemento, que sigue siendo válido aquel concepto que yo te dije al principio conmigo, es decir, en el currículum sirve poner docente de la Facultad de Ciencias Económicas, te diría antes era una marca maravillosa (Hugo, I5g5FCEA15).

que hay una inquietud muy fuerte por la carrera docente como parte del currículum, pero del currículum personal, como te da mucho prestigio si tú te presentás defendiendo un caso o no sé, en cualquier cuestión que te muevas, no es lo mismo decir que sos ‘Juan de los Palotes’ que decir ‘Juan de los Palotes grado no sé cuánto’. Entonces, hay como también una búsqueda y se nota mucho, hay gente que por ahí no le interesa demasiado ni la enseñanza ni la actividad académica en sí, ninguna, pero que bueno, que igual está ahí. Que yo no quería hacer eso, quería ir como por otro lado, (Miriam, I10g3FDER8).

Siendo un caso típico en las profesiones contables, administrativas y del derecho, se plantea también esta cuestión que en muchas ocasiones está vinculada con el prestigio que suma también a las empresas o estudios legales el contar en sus equipos con profesionales que ejercen la docencia en la universidad y no solo como algo personal *“para generar algún mérito para otro trabajo, el haber sido docente de la universidad”* (Cristina, I6g4FCEA40).

Para finalizar, y solamente en un caso, una docente menciona el interés por la investigación como posible motivo para ser docente en la universidad:

De hecho, hay un grupo que le puede pasar como a mí que tenga que ver con la investigación, pero no creo que ese sea el principal motivo. (María, I9g3FCEAdt)

De manera similar, entonces, con los planteos de los principiantes puede decirse que se atribuye el ingreso a la universidad más relacionado con la profesión de base que con la docente, siendo la primera identificada como “verdadera” profesión y la última como “secundaria” (García de Fanelli, 2009b; Lucarelli, 2006; Anijovich, 2009)

10.2.2 Expectativas

Si bien muy relacionadas con los motivos para ingresar a la docencia, se indagó especialmente este punto con los docentes experimentados responsables de asignatura. Entre las expectativas atribuidas a los principiantes, estos plantean como principales el desarrollo de una carrera académica y la profundización en la disciplina. Luego, y como expectativas peculiares, se mencionan la investigación, el crecimiento en la profesión de base fuera de la docencia, innovar, motivar al alumnado y enseñar (dar clases).

El desarrollo y crecimiento en la carrera académica como expectativa del profesorado principiante es mencionado en distintas carreras. Por ejemplo, el entrevistado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) cree que una de las principiantes actuales *“tiene como una expectativa de desarrollo profesional”* (Álvaro, I7g5FADUdt), mientras que otro de los principiantes que se fue del equipo no concretó las suyas pues le atribuye que este *“venía también con mucha expectativa de poder trabajar en matemática y educación al mismo tiempo”* (Álvaro, I7g5FADUdt). Otro ejemplo mencionado por la entrevistada de la Facultad de Información y Comunicación (FIC) es que *“En la unidad curricular, que hace diez años que estamos recibiendo por la vía de colaboradores honorarios, es de alguna manera donde recibimos a los interesados en empezar la carrera docente”* (Andrea, I8g3FIC31). En la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) la docente experimentada entrevistada, dice que le *“parece que es como para acercarse a la academia más que por el espíritu de ser*

docente, en la mayoría de los casos” (Cristina, I6g4FCEA40). En la Facultad de Medicina, por su parte, el entrevistado señala que allí “la expectativa que yo veo no es una expectativa que está centrada en la actividad docente, es una expectativa que está centrada en la carrera académica, más que en la docencia específicamente” (Jorge, I21g5FMED40)

La expectativa de profundizar en la disciplina, en coherencia con uno de los motivos para iniciarse en la docencia y que es mencionado por todos los entrevistados tanto principiantes como experimentados. Dos de estos últimos pertenecientes a las Facultades de Ciencias Económicas y Administración (FCEA) –carrera de Contador Público– y de Derecho (FDER) –carrera de Abogacía– expresan:

A ver, ahí creo que no hay una respuesta única, hay como diferentes cosas. A mí, en mi equipo, me tocó un equipo precioso este año, pero así, saliéndome de mi equipo sino viendo en general la gente, hay mucha de la gente que entra, entra con un, su propósito no es prepararse para ser docente, su propósito, ser un buen académico, es saber mucho de la materia. Entonces, y aparte, lo explicitan, es una manera de estar actualizado, de estar en conocimiento, en el estado del arte en su última etapa (Miriam, I10g3FDER8).

Otra expectativa tiene que ver con el intercambio entre pares, con el intercambio a nivel académico, estar al día con determinados temas, por ejemplo tendencias en administración, por más que nuestros cursos sean básicos (Carlos, I11g3FCEA22).

De manera peculiar, una de las docentes de la carrera de Economía de la FCEA señala que una de las expectativas de los principiantes es el interés por la investigación:

es como muy particular en sí, pero no se me ocurre que un docente de cero vaya a ingresar a la facultad y diga “a mí me gustaría entrar en el curso Metodología”, me parece que nos llegan todos con experiencia por eso (María, I9g3FCEAdt).

También en coherencia con uno de los motivos mencionados para ingresar a la docencia, el crecimiento en la profesión de base es visto como una expectativa de los principiantes:

Yo creo que tienen expectativas a nivel profesional, en el sentido de agregarlo a su currículum, a su perfil profesional, evidentemente la UDELAR tiene su prestigio desde hace muchos años en cuanto a lo académico y que en un currículum figure que alguien da clases en la Universidad yo entiendo que es una ventaja importante para quien lo hace, ¿no? (Carlos, I11g3FCEA22),

Motivar al alumnado, innovar y dar clases son mencionados por el entrevistado de la FADU como expectativas de distintos principiantes a su cargo:

hay una arquitecta que está estudiando psicología social ahora y siempre tuvo mucha preocupación por los aprendizajes y la dinámica grupal en la clase (Álvaro, I7g5FADUdt)

Otro es un estudiante de Arquitectura, que se está por recibir de ello, súper creativo, músico, inquieto por proponer didácticas nuevas, inventa juegos para hacer en la clase para que los estudiantes aprendan (Álvaro, I7g5FADUdt)

yo creo que venía también con mucha expectativa de poder trabajar en matemática y educación al mismo tiempo. (Álvaro, I7g5FADUdt)

10.2.3 Problemáticas

Los entrevistados mencionan el no contar con herramientas didácticas, la falta de formación didáctica y pedagógica y la masividad como las principales problemáticas que enfrenta el profesorado principiante. También se señala que la logística y/o burocracia y el relacionamiento con los estudiantes pueden ser especialmente dificultosos. Por último y de manera peculiar se mencionan la falta de experiencia docente, la falta o inadecuada formación en conocimientos disciplinares, la corrección de exámenes y dar clases solo.

En primer lugar, la falta de formación pedagógica y didáctica es vista como obstáculo para el relacionamiento con los estudiantes: *“Una gran problemática es que la Universidad no tiene formación, no saben cómo tratar a los estudiantes”* (Noelia, I18g3FMED26). Asimismo, la ausencia de dicha formación es señalada como una de las principales razones por las cuales los principiantes reproducen

ciertos modelos con los que fueron formados cuando eran estudiantes:

Lo que te decía, el no tener una formación en cuestiones pedagógicas hace que a veces no sepan muy bien cómo manejarse y lo que todo el mundo es tratar de tomar como modelo los profesores que ya tuvo, ¿no? y eso puede ser bueno o no, o puede adaptarse bien a esa situación o no (Cristina, I6g4FCEA40).

La falta de referentes en Medicina es muy importante, no hay gente formada en docencia específicamente y la gente repite, repite modelos, y esos modelos horribles que yo le llamo la enseñanza del powerpoint, que es nefasta. Y no sólo lo vemos en eso, lo vemos en los estudiantes (Jorge, I21g5FMED40)

La alta numerosidad estudiantil en las aulas, particularmente en unidades curriculares de los primeros ciclos de carrera, no está exenta de críticas pues un docente en sus inicios *“no tiene por qué hacerse cargo de un grupo de doscientos o trescientos estudiantes”* (Andrea, I8g3FIC31). Planteada esta problemática en distintas ocasiones por los entrevistados, no es atribuida exclusivamente como tal sino que se suma a otro tipo de problemáticas que atraviesan todos los docentes en la universidad, no solamente los principiantes, como la infraestructura donde se enseña pues condiciona las elecciones metodológicas y las posibilidades de diversificar estrategias didácticas *“ahí lo más básico que te falta es el espacio, un lugar adecuado para hacer determinadas dinámicas, por más que vos tengas muy buenas ideas con 200 en la clase es muy difícil tener una interacción”* (María, I9g3FCEAdt). Asimismo, el estrés de atender cursos masivos, que produce *“un choque”* (Carlos, I11g3FCEA22), se suma a la falta de formación didáctica de los principiantes y de atención a estos por parte de los responsables de los equipos docentes *“Creo, primero que nada, orientación y se enfrentan con el estrés de atender cursos masivos con pocas herramientas y poco apoyo”* (Álvaro, I7g5FADUdt).

En cuanto a algunos temas burocráticos y logísticos, compartidos por los docentes independientemente de la etapa de desarrollo profesional en la que se encuentren, se expresan escollos de todo tipo. Particularmente la burocracia en facultades grandes, la infraestructura edilicia inadecuada, los horarios de clase, son mencionados como factores que desalientan la permanencia en la docencia y, en

consecuencia, se produce una alta rotación en los equipos docentes por la deserción y necesidad de recambio. Entre otras cuestiones esto se produce, según algunos entrevistados, por la idealización con la que cuentan los principiantes respecto de lo que implica el trabajo académico:

Y, por ejemplo, el funcionar como ta, capaz que justo en mi Instituto no se da tanto, pero sí el funcionar por lo académico puramente, el pensar como que lo universitario tiene como todo un trasfondo de despliegue, si se quiere, o de soporte de apoyo económico, que no existe, el pensar como que bueno, si vos te esforzás, determinadas cosas van a darse naturalmente, y en realidad, es como todo muy peleado; peleado de esforzado, querés investigar y presentás un proyecto y vas a CSIC y te lo rebotan y volvéis de nuevo, bueno, y toda esa cuestión así que es como mucho más artesanal y con un peso, a su vez, burocrático mucho más grande, que también creo que es como que al principio eso resulta desalentador (Miriam, I10g3FDER8).

Solo una docente experimentada entrevistada, manifiesta la falta de tiempo como una problemática para el ejercicio de la docencia y señala algunas estrategias que despliega para colaborar con este punto:

Ellos en realidad, los jóvenes, siempre están con problemas de tiempo, entonces si sos una cátedra bien organizada eso les soluciona muchísimo a ellos y buscar y analizar a qué hora debe de ser las reuniones de cátedra, si hay temas nuevos que tratar nos reunimos cada semana, sino cada quince días, entonces tratamos de que ellos no pierdan tiempo, tratamos de resolver todo lo que podemos por internet, y ahora con el WhatsApp no se puede creer. Y sí, pienso que el problema de ellos es el tiempo (Soledad, I4g5FCEA25).

La falta de experiencia docente de la gran mayoría de los que ingresan se suma a algunas problemáticas ya señaladas pues en ocasiones *“les toca lidiar con situaciones complejas, por ejemplo se encuentran con cosas como salones para cincuenta y hay cien y hay gente afuera [...] eso pasa sobre todo al inicio, luego eso se va depurando”* (Carlos, I11g3FCEA22). El mismo entrevistado manifiesta también que se hace preciso reforzar algunos conocimientos disciplinares, lo que se logra con el programa de inducción con el que cuenta la cátedra y otras estrategias de apoyo que se desarrollan:

Otro problema que se va mitigando con el programa de inducción es el tema de la formación en administración en temas generales, pasa que los conceptos de administración datan de lo que estudiaron en la carrera y son muy pocos los que se actualizaron en el tema o los que trabajan en algo que tiene que ver específicamente con eso, ahí también hay un problema, a veces tienen que ponerse a leer, nosotros les damos el material, pero requiere una inversión en tiempo de actualización, de puesta al día, lectura de documentos, que los que trabajan hace tiempo ya lo tiene bastante incorporado (Carlos, I11g3FCEA22).

Una problemática señalada en el caso peculiar de la docente experimentada de la FIC se relaciona con la evaluación de los aprendizajes y, particularmente, con la corrección de exámenes y parciales. Dicha docente se hace cargo de trabajar estos temas con los principiantes a su cargo:

Otro problema es la corrección, no le podés dar a un grado 1 que te corrija todos los parciales, o un grado 2. Por ejemplo, yo corrijo con mi grado 1, Natalia, y discutimos ciertos criterios, nunca se puede corregir por lo mal, o el error, y devolverle lo malo, como se equivocó, es mejor pensar que acá el concepto está distorsionado, pero entendió bien el núcleo duro del psicoanálisis y acá aclaró bien, ese proceso de respuesta con fluctuaciones no lo podés ver de un día para el otro. No solo hay que ver parte del parcial, sino todo en conjunto, y verlo de ese modo lleva tiempo de aprendizaje (Andrea, I8g3FIC31).

Dar clase solo es otro asunto abordado de manera crítica por la misma docente:

El asunto es a veces a las situaciones en las que se ven expuestos, por ejemplo, que vos los pongas a cargo de una clase solo. Los grado 1 y grado 2 pueden dar clases con un docente al lado, pero vos ves que algunos lo dan solo, y eso es muy complicado, porque después los castigas, cuando se hace la evaluación docente, y el grado 1 que no tiene por qué hacerse cargo de un grupo de doscientos o trescientos estudiantes, o aunque sea un grupo chico, después es lapidado en las evaluaciones docentes (Andrea, I8g3FIC31).

La reproducción de modelos docentes se vuelve a manifestar recurrentemente como problemática atribuida a los principiantes en distintas facultades, tanto por la ausencia de herramientas didácticas como por la seguridad que puede brindar este recurso a lo ya conocido y aprendido por observación:

Después hay una parte de la problemática que queda oculta, que ni siquiera lo perciben los profesores jóvenes que es un problema. En lo general, lo que he visto, hay un estilo docente común que ellos se adhieren y eso les da cierta seguridad, que por lo menos está claro que es lo que tenemos que hacer (Álvaro, I7g5FADUdt).

Sin que tampoco nadie normalmente te ayude mucho o te diga mucho qué hacer, entonces, la tendencia normal es a copiar o reproducir los modelos, los buenos modelos que vos tenés y más o menos conocés, y seguir por ese lado (Miriam, I10g3FDER8).

Así, la variedad o no de la puesta en práctica de distintas estrategias metodológica “*depende del ingenio del docente*” (María, I9g3FCEAdt).

10.2.4 Necesidades

Como necesidades del profesorado principiante, los entrevistados señalan como principales la formación didáctica y cuestiones de tipo afectivo y orientación. Menos mencionadas aparecen las necesidades de tiempo de estudio y, solo en un caso, de trabajo en equipo.

La necesidad de formación en conocimientos didácticos se justifica en que, al ingresar a la docencia, los principiantes poseen los conocimientos disciplinares necesarios. Aunque se plantea que quizás en algunos casos sería necesario reforzar algunos de esos conocimientos, son más frecuentes los mecanismos para fortalecerlos. Sin embargo, los docentes necesitan una formación en conocimientos didácticos ya que precisan contar con orientaciones metodológicas y conocer distintas estrategias para enfrentar el aula. También se plantea que los principiantes no saben planificar sus clases. La principal consecuencia de no contar con formación didáctica, según los entrevistados, se manifiesta en la reproducción acrítica de modelos docentes aprendidos en su rol de estudiantes.

Yo creo que orientación general es su formación tanto en la disciplina como en orientaciones metodológicas en el aula, sobre todo la necesidad de hacerlos pensar sobre lo que hacen el aula, un poco problematizar todas las decisiones que uno toma, que, sobre todo, en general cuando llega viene con un modelo de su experiencia, lo tiene como naturalizado y lo aplica, sin pensar sobre eso. Me parece que por un lado,

es un ámbito en el cual se reflexiona sobre la experiencia, quizás es lo más productivo y por otro lado, se estimula a una formación un poco más equilibrada (disciplina, didáctica, cuestiones generales de educación), plantear todo el abanico de cosas que hacen a la tarea docente y brindarles opciones de formación (Álvaro, I7g5FADUdt).

Entre las necesidades de acompañamiento, se incluyen las menciones a cuestiones como la importancia de generar estrategias para la orientación e integración y así evitar que el docente transite solo la etapa de iniciación a la docencia. Precisamente se mencionan casos en los cuales los docentes ingresantes se *“arreglan solos. Lo construirán bien o mal en el proceso, pero solos”* (María, I9g3FCEAdt). Así, Andrea cuenta:

Yo te puedo hablar de lo que yo hago con los grados 1, en mi caso te puedo decir de gente que ha entrado al departamento, que no ha estado con el grupo de la asignatura. Tengo un ejemplo, muy clarito, entró y andaba en la vuelta porque no sabía muy bien que tenía que hacer, había un coordinador en ese momento, hablé con el coordinador para decirle que había que asignarle alguna tarea al chico, que había entrado con un propósito particular como grado 1 del departamento, después fue capturado por uno de los equipos entonces se integró a las tareas propias de ese equipo, pero en realidad no hay un armado dispositivo para recibir a los grado uno (Andrea, I8g3FIC31).

Sobre la afectividad puesta en juego en la iniciación a la docencia, Miriam se expresa:

Bueno, por un lado, de formación, concretamente, creo que es una necesidad, con herramientas concretas y tener como respuestas a la etapa en la que están viviendo, que no siempre se da así. De acompañamiento, que creo que eso es una cuestión que si bien está como la idea de la aspirantía, generalmente es bastante descuidada, no hay así como una cuestión, y me refiero a acompañamiento no sólo a la instancia ‘diste la clase y te evalúan’, sino otras cosas, bueno, “¿cuál es tu inquietud, cómo viniste, cómo te estás sintiendo, diste tu clase?, sí, está bien, te digo, tal cosa hubiera estado buena que la hubieras hecho de otra manera, tal cosa no sé qué”, pero, a su vez, “¿cómo te sentiste, te gustó, estabas cómodo, es lo que te imaginabas?” [...] Y después, también en el acompañamiento, capaz que esto, no sé, porque soy mujer y tengo más integrado la cuestión afectiva, yo qué sé qué, pero me parece también muy importante el acompañamiento hasta psicológico, si se quiere, porque vos te enfrentás a un mundo que es muy hostil el de la universidad, que además, no está pensado para hacerte, para que tengas éxito, está pensado para desalentarte, quizás nunca se explicita, pero implícitamente, a lo largo de toda la carrera está hecho para eso, para que vos, no sé

por qué está como esa idea de que tienen que llegar los que son fuertes y los que resisten y los que se pueden imponer a las dificultades. Entonces, es todo el tiempo esa cuestión de que te sentís como luchando, y cuando vos recién empezás y todo eso no lo tenés ni siquiera asumido, te pueden pasar mil cosas por la cabeza; “y bueno, ta, esto no es para mí” o no sé. Y por eso me parece también que el acompañamiento desde ese lugar, que es más psicológico, más afectivo, más de bueno, mirá que el mundo no es el que vos te imaginaste, es este otro, y te va a pasar que va a haber cosas que no van a estar buenas y bueno, también eso me parece importante, porque es parte también de lo institucional, a lo que ellos se están sumando. Y bueno, y eso es lo que también he tratado de hacer en mi trabajo (Miriam, I10g3FDER8).

En este sentido, algunos docentes comienzan a mencionar las estrategias paliativas que emplean para evitar que los principiantes transiten en solitario la iniciación a la enseñanza: *“la gran mayoría tiene inexperiencia a la hora de dar clase, eso tratamos de mitigar con el plan de inducción, que si bien es algo sui generis, creemos que lo tenemos ya bastante aceitado al mecanismo. Necesitan que los introduzcan a la docencia”* (Carlos, I11g3FCEA22).

Otras necesidades planteadas coinciden con lo planteado por los principiantes, como el tiempo *“por más que conozcan los temas, ellos necesitan el tiempo para estudiar y eso no está contemplado en ningún lado”* (Soledad, I4g5FCEA25). En este sentido, la solución encontrada por uno de los entrevistados ha sido la de habilitarles tiempo a sus principiantes:

El otro ayudante también tiene una extensión horaria a veinte horas, y un poco la idea es que ese primer año en la cátedra va a precisar tiempo para preparar y también va a poder usar tiempo para estudiar matemática. Es un poco darles un ambiente propicio y cierto estímulo económico para que tengan tiempo para estudiar (Álvaro, I7g5FADUdt).

Solo en un caso se plantea la necesidad de trabajo en equipo, como algo que no está previsto:

Las necesidades, que muchos docentes tienen también, por ejemplo es el trabajar en equipo, es algo que no se da, el que vos te sientas parte de un equipo es todo un trabajo que hay que hacer a la interna del equipo. Es una responsabilidad de los coordinadores, en el caso de los departamentos y los grados superiores (Andrea, I8g3FIC31).

10.2.5 Conocimientos previos

En primer lugar, se plantea que en general los docentes principiantes cuentan con un importante repertorio de conocimientos disciplinares. No obstante, se plantea que igualmente es preciso reforzar dichos conocimientos previos pues:

Yo creo que la básica es esa, que vos para poder enseñar "A", no solo podés saber "A", tener que saber un poco más, me parece que esa parte de la formación en matemáticas es el gran bache (Cristina, I6g4FCEA40).

A ver, la disciplinar, por supuesto que sí, es necesaria, lo que pasa que en realidad creo que ya sí hay como más dispositivos o más instancias pensadas expresamente para buscar eso, por ejemplo, en la aspirantía, las pruebas son de conocimiento disciplinar, la clase con tribunal, lo que se fija, generalmente es el conocimiento disciplinar y en la monografía también (Miriam, I10g3FDER8).

Lo que nosotros entramos a dar clase con el conocimiento de la disciplina y punto, tal vez hay alguno que hasta necesite reforzar alguna cosa, pero en el mejor de los casos uno conoce la disciplina, te parás frente a la clase sin ninguna idea mínima de qué significa dar una clase y te vas enterando en el proceso, hay quienes lo logran más o menos bien y hay quienes que no (María, I9g3FCEAdt).

Como se puede observar, en general los principiantes son vistos como profesionales que cuentan con los conocimientos previos disciplinares necesarios para la enseñanza pero, en menor medida, los didácticos *“Y después bueno, lo mismo que le pasa a muchos, al ingreso no saber pararse bien adelante de las clases, eso es en lo que tratamos de ayudarlos y de acompañarlos”* (Cristina, I6g4FCEA40).

Por ejemplo Miriam, plantea para el caso de la aspirantía de la FDER:

Pero la otra parte, la de didáctica, salvo la única instancia expresamente es el curso de metodología de la enseñanza, que también, es un semestre y un módulo, no es un semestre que sea continuado, son como más bien módulos, con una carga horaria que no es demasiado alta, es decir, busca ser eso y está bien, pero no es demasiado. [...] Entonces, por ejemplo, el docente que empieza su carrera, hay cuestiones como muy elementales, que no son elementales porque sean fáciles sino porque son necesarias, que no las tiene, o sea, el planificar, por ejemplo, una clase (Miriam, I10g3FDER8).

Por último, se plantea incluso la importancia de formalizar *“la enseñanza en docencia, la reflexión en la práctica, reflexionar sobre los aspectos metodológicos, de cómo y para qué estamos enseñando”* (Jorge, I21g5FMED40).

En síntesis...

Como se mencionó al inicio, este capítulo buscó focalizar en el conocimiento de los principiantes, tanto desde su perspectiva como desde la de los experimentados. En cuanto a las motivaciones y expectativas con las que ingresan a la función, se encontró que la decisión de ser docente no siempre está relacionada con la profesión en sí. En este sentido, muchos de ellos se convierten en docentes por motivos extra educativos. Existe una coincidencia en este punto tanto en lo manifestado por los principiantes como por los experimentados, aunque existen matices en los planteos. En términos generales se coincide también en que las principales fuentes de malestar están principalmente relacionadas con cuestiones organizativas, de coordinación y burocráticas. La falta de formación pedagógica no es motivo de inquietud para los principiantes, al menos no espontáneamente, y tampoco sus conocimientos disciplinares.

Puede señalarse que el principiante es visto por los experimentados, en general, como una persona que debe compaginar su exigente vida profesional –fuera de la universidad– con el ejercicio de la docencia. En este sentido, la falta de tiempo es la mayor problemática que enfrentan dichos docentes, tanto desde su perspectiva como desde la de los profesores experimentados que se entrevistó.

11. Acciones, dispositivos de apoyo y sus fundamentos

El análisis del relevamiento a informantes clave permitió identificar algunas acciones formativas y actividades de apoyo dirigidas a los docentes principiantes. Asimismo, permitió profundizar y ampliar la información recolectada en las entrevistas exploratorias a docentes principiantes.

En este capítulo se mencionan, entonces, las acciones, modalidades y dispositivos de apoyo que reciben los docentes principiantes según lo expresado por los docentes responsables de asignatura tanto en el relevamiento inicial como en las entrevistas mantenidas con ellos. Asimismo, se presentan los motivos y fundamentos sobre su decisión de implementarlos.

11.1 Acciones formativas y de apoyo a docentes principiantes

De acuerdo con lo dicho, en esta categoría se han recogido las menciones de los

profesores responsables de asignatura acerca de las acciones que declaran realizar y los dispositivos que utilizan para mejorar la experiencia de iniciación a la docencia de los principiantes a su cargo. Los propósitos de estas acciones son variadas: brindar información, coordinación, orientación en las prácticas de enseñanza concretas y capacitación.

11.1.1 Reunión inicial

La reunión antes del comienzo de las clases es una de las acciones más habituales de apoyo. Se trata de una reunión generalmente informativa y de coordinación de actividades. En algunos casos consisten en reuniones de todo el equipo docente, mientras que en otros en la reunión solo participan los docentes principiantes. Según los informantes clave, entre otros, los temas tratados en estas reuniones se relacionan con aspectos curriculares (programa de la asignatura, plan de estudios de la carrera), cuestiones organizativas (fijación de responsabilidades y asignación de tareas, distribución de grupos), entrega de materiales (se detallan en el próximo apartado) y cuestiones de carácter didáctico (por ejemplo, cómo desarrollar las clases):

En nuestra carrera cuando entra un docente, se le entrega el programa temático, y se le orienta en la modalidad de las clases y las exigencias en los parciales (Marcela, I20g3FMED).

cuando llega un docente nuevo para las diferentes unidades curriculares que tenemos, como coordinador de la Unidad tengo un primer encuentro donde comento asuntos vinculados a la materia -programa, bibliografía, etc.- y luego aspectos formales -integrantes del equipo, horarios, forma de evaluar, etc.- para luego encomendarle un grupo específico con el que trabajará (Alfredo, I13g5FCEA).

En algunos casos se realizan sugerencias acerca de cómo facilitar su inserción, tales como asistir a clases de docentes con experiencia.

Lo que hago es repartir el material didáctico general de referencia del curso. Luego nos reunimos para contestar dudas. Usualmente les sugiero ir a las clases de teoría para que tengan una idea de los conceptos que se manejan de primera mano. Respecto de los casos de estudio les damos una guía de orientación. Recomendamos que vayan

a las sesiones de estudios de casos de un docente de práctico con más experiencia. En algunos casos hacemos un simulacro de la primera clase de práctico que deban dictar (José, I14g5FCEA20).

En dos casos se menciona que uno de los objetivos de la reunión inicial va más allá de lo estrictamente académico y que se busca trabajar lo grupal.

se tiene una primera reunión de toda la UC, se les presenta, se los pone en antecedentes de su funcionamiento y principales prácticas, no sólo en los aspectos académicos sino como grupo humano, que para este grupo son muy importantes. Se fijan responsabilidades. Luego se les asigna uno o dos profesores de mayor grado y especialmente de más años en la unidad, para que sean sus referentes y consultantes. Se les entregan los materiales, en particular los prácticos y su solución, y se les pide que preparen las clases y luego, ya por dudas y/o por las características del tema y del desarrollo de la clase se contacte con dicho docente que funciona como un coach (Mercedes, I17g4FCEA)

Además, solo en un caso se plantea que en dicha reunión la distribución de temas a dictar en el curso se realiza a elección del principiante, de modo tal que dicho docente se sienta cómodo en la preparación.

Antes de comenzar en el Programa, me había reunido al comienzo del año (la materia que damos es anual y corresponde al sexto año de la carrera de abogacía) con todo el equipo, para revisar juntos la planificación del curso, conversar acerca del régimen de aspirantía (que tiene su reglamento, no tan conocido por los propios aspirantes) y ver qué temas les interesaba abordar en sus clases (Miriam, I10g3FDER8).

También como peculiaridad, en un caso se menciona que se han llegado a realizar simulaciones de clase.

11.1.2 Entrega de materiales

La entrega de materiales es la acción de apoyo más mencionada por los informantes. Su distribución puede realizarse en una reunión inicial o no. Estos materiales consisten en materiales curriculares (programa de la asignatura por ej.), materiales didácticos (presentaciones de clase, manuales y selecciones de lecturas que utilizan los estudiantes, materiales en el Entorno Virtual de Aprendizaje),

materiales de uso exclusivo docente (guías de orientación de resolución de casos, prácticas con solución, pautas de corrección de pruebas), bibliografía y –solo en un caso– materiales de orientación (manual de inducción).

La programación del año es el material más entregado, dice Luis: “*Le proporcioné la planificación estratégica de la sección, información sobre los programas*” (Luis, I24g3FIC).

Como se mencionó, los principales materiales didácticos –es decir, aquellos que se han preparado para la enseñanza– incluyen presentaciones de clase, manuales, selecciones de lecturas que utilizan los estudiantes, materiales del curso que se encuentran en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA):

Código: Entrega de materiales\Presentaciones de clase

Nosotros les damos todo el material para el dictado, teórico, prácticas con solución y diapositivas. Con respecto a estas últimas la idea es que si quieren modificarlas lo hagan para que se sientan cómodas con ellas. (Magdalena, I15g3FCEA).

Código: Entrega de materiales\Manuales didácticos

Lo que hago es repartir el material didáctico general de referencia del curso [...] Respecto de los casos de estudio les damos una guía de orientación (José, I14g5FCEA20).

Código: Entrega de materiales\Materiales en el EVA

Todos los materiales utilizados para preparación de clase están subidos en nuestros cursos en EVA, por lo que el docente novato accede allí a ellos [...] Contamos con un curso en EVA exclusivo para docentes, además de los correspondientes a cada curso, donde se realizan discusiones de temas, etc. (Noelia, I18g3FMED26).

Reciben todo el material del curso que está incluido en el EVA (Hugo, I5g5FCEA15).

Entre los materiales de acceso restringido o de uso exclusivo para los docentes se encuentran guías de orientación de resolución de casos, prácticas con su solución, pautas de corrección de pruebas, planes de clase y bibliografía ampliatoria:

Código: Entrega de materiales\Materiales de uso exclusivo docente

Se les dan a todos los nuevos docentes las prácticas y las soluciones, así como el teórico para que lo vayan estudiando. (Gonzalo, I29G3FCEA)

Se les entregan los materiales, en particular los prácticos y su solución (Mercedes, I17g4FCEA)

Respecto de los casos de estudio les damos una guía de orientación (José, I14g5FCEA20)

Código: Entrega de materiales\Bibliografía

Se entrega material. se apoya con libros y con contactos en el exterior en la materia específica. (Amalia, I31g3FMED)

Nosotros les damos todo el material para el dictado, teórico, prácticas con solución y diapositivas. Con respecto a estas últimas la idea es que si quieren modificarlas lo hagan para que se sientan cómodas con ellas. (Magdalena, I15g3FCEA)

Por último, solo en un caso se ha mencionado el desarrollo de un manual de inducción dirigido a los docentes nuevos: *“Tenemos instancias de capacitación e inducción de nuevos docentes, e incluso hemos desarrollado desde hace varios años un manual de inducción interno para nuevos docentes”* (Carlos, I11g3FCEA22).

11.1.3 Estímulo a la formación didáctica

El estímulo a la formación didáctica consiste en la distribución a los principiantes de información sobre las iniciativas de formación pedagógica y didáctica que existen en la Universidad e, incluso, la sugerencia de asistir a dichas actividades. Esta acción aparece especialmente mencionada por informantes de la Facultad de Medicina, no siendo considerada por los informantes de otros servicios:

De todas formas, cabe destacar que el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina y la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la EUTM han hecho en forma periódica cursos destinados a estos docentes de inicio los cuales son optativos aunque recomendados desde nuestra perspectiva. Lo mismo por parte de otras ofertas educativas al respecto que puedan venir del Área Salud y/o de la

UDELAR central (Jorge, I21g5FMED40).

También se le pide que realice cursos de perfeccionamiento docente. Siempre hay ofertas de cursos en la EUTM, en el DEM de Facultad y en el Área Salud (Marcela, I20g3FMED).

11.1.4 Capacitación

Algunos informantes mencionan realizar actividades para capacitar a los docentes principiantes. Las temáticas abordadas incluyen, por un lado, capacitar a sus docentes en el uso del EVA y, por otro lado, la capacitación en la disciplina específica (los más frecuentes).

Código: Dispositivos de apoyo\Capacitación\Capacitación en EVA

a los docentes nuevos los formamos en el uso de EVA, les enseñamos a usar la herramienta con fines docentes, les hacemos hacer los Cursos de TICs (Martín, I2g5FCEA)

Código: Dispositivos de apoyo\Capacitación\Capacitación disciplinar

encuentros semanales de hora y media dónde se trabajan temas de Matemática o educación (Álvaro, I7g5FADUdt)

actividad de formación académica de ayudantes de ingreso al DMMC en 2015 y 2016 (curso especial) (Cristina, I6g4FCEA40)

11.1.5 Sistema de referentes

Se incluyeron aquí las menciones a la organización de los equipos docentes mediante un sistema de referentes, generalmente piramidal, que consiste en que cada principiante tenga un docente a quien acudir ante dudas, consultas e inquietudes:

Además, tenemos un docente que tiene horas de coordinación, y cualquier duda que un docente nuevo tenga, se la plantea al coordinador y este la resuelve o consulta a los grados más altos de la UC (Gonzalo, I29G3FCEA).

En nuestra carrera hay un grado 4, director de carrera; dos grados 3 que son encargadas

de los dos troncos principales de la Carrera. Los grados 3 han sido entrenados por mí, los grados 2 son entrenados por las respectivas encargaturas, grados 3 (Claudia, I25g3FMED).

Luego se les asigna uno o dos profesores de mayor grado y especialmente de más años en la unidad, para que sean sus referentes y consultantes [...] se les pide que preparen las clases y luego, ya por dudas y/o por las características del tema y del desarrollo de la clase se contacte con dicho docente que funciona como un *coach* (Mercedes, I17g4FCEA).

11.1.6 Asistencia a clases

La asistencia de los docentes principiantes como oyentes de las clases de docentes con experiencia es uno de los apoyos mencionados de manera muy frecuente. Esto tendría en principio una doble finalidad: por un lado, fortalecer a los docentes en los conocimientos disciplinares y, por otro, familiarizarlos con las estrategias de aula utilizadas en la unidad curricular:

se les pide que nos acompañen en el dictado de las clases a efectos de que vayan tomando contacto con las características del dictado y de los grupos de estudiantes (Juan, I16g4FIC)

procuramos es que asistan a clase de algún docente con experiencia (Magdalena, I15g3FCEA)

sugiero ir a las clases de teoría para que tengan una idea de los conceptos que se manejan de primera mano (José, I14g5FCEA20)

en general asisten por períodos variables a clases del curso teórico-práctico como oyentes (Hugo, I5g5FCEA15)

11.1.7 Preparación de clases

La colaboración en la preparación de las clases también es una de las acciones más mencionadas. Esta colaboración se desarrolla en algunos casos en reuniones periódicas previo a cada clase solamente con los principiantes y en otros casos en reuniones donde participan todos los integrantes del equipo docente.

hacemos una reunión semanal o bisemanal de todos los integrantes para coordinar la actuación de los docentes grados 2 y 1 frente a los grupos prácticos. Se analizan los objetivos didácticos de cada práctica y se analiza cómo obtenerlos. (Soledad, I4g5FCEA25)

reuniones periódicas con todos los ayudantes de ingreso reciente a la unidad académica donde se discute la forma de presentar los temas, etc. (Cristina, I6g4FCEA40).

tenemos siempre antes de cada taller una instancia de intercambio donde discutimos entre todos los objetivos del taller y cómo abordar los temas, eso también es formativo pero es genérico, no solo para los que ingresan (María, I9g3FCEAdt).

En ocasiones se trabaja en base a la planificación realizada por el principiante, donde el docente referente realiza sugerencias, correcciones, aportes de bibliografía adicional, entre otros: “*Se revisa la clase preparada para sugerir o corregir alguna cosa*” (Noelia, I18g3FMED26).

En otras ocasiones se trabaja conjuntamente sobre la base de una planificación preparada por la coordinación del equipo docente. En dichas reuniones para preparar las clases se trabaja sobre los objetivos de aprendizaje, los contenidos a abordar y cómo trabajarlos en el aula.

Busco material para demostrarle mi apoyo al docente e intento vincularlo con el docente anterior o algún egresado que idóneo en esa área específica para brindarle confianza y que los alumnos reciban buenas clases (Verónica, I30g3FMED).

Esta actividad también es llevada adelante por varias docentes de la Facultad de Medicina (Adriana, I28G3FDER, Natalia, I26g3FMED; Luciana, I22g3FMED; Ana, I19g3FMED; Noelia, I18g3FMED26; Amalia, I31g3FMED).

11.1.8 Visitas a clases

Las visitas de docentes experimentados a las clases de los docentes nuevos, también

es mencionada por los informantes.

Estas visitas, según lo descrito por estos, puede estar pautada con el principiante o no.

Cuando es pautada puede ser seguida de una devolución o no. Dice un docente, por ejemplo, que visita y observa el “*dictado de clases con su correspondiente devolución*” (Pedro, I23g3FIC). Entrevistados de otras facultades señalan:

En nuestro Servicio realizamos un seguimiento inicial de los docentes jóvenes, mediante observación de práctica fundamentalmente y luego, posterior devolución con sugerencias por parte de los docentes con mayor experiencia. No existe un espacio formal de reflexión epistemológica sobre la práctica y la actividad docente en general (Jorge, I21g5FMED40).

Conversamos personalmente acerca de las clases que dieron. Esto lo estoy haciendo en un clima informal y de horizontalidad (dentro de lo posible claro), en el que les voy preguntando cómo se sintieron, qué cuestiones les preocuparon o gustaron (una suerte de auto-evaluación pero modesta) y luego les voy dando mi opinión sobre algunos puntos y haciéndoles sugerencias a partir de mi experiencia concreta y con algún apoyo teórico (esto también modesto porque no es que sea ninguna capa en cuestiones pedagógicas, pero comparto lo que sé) (Miriam, I10g3FDER8).

Una vez instruido concurre a la primera clase para una presentación formal del docente -lo mismo hago con los docentes que ya vienen trabajando en la UA- y luego en forma intermitente lo acompaño en clase y al término de la misma se intercambian opiniones. Eso es todo (Alfredo, I13g5FCEA).

La finalidad de la observación de la práctica puede ser formativa o evaluativa, pues en ocasiones se utiliza dicha instancia como insumo para la renovación del docente. Por otra parte, quien visita la clase no siempre es un docente referente para el principiante ya que puede ser un docente del mismo Departamento pero de otra Unidad Curricular o, incluso, el director de carrera: “*De tanto en tanto la directora presencia alguna clase*” (Noelia, I18g3FMED26).

11.1.9 Clases compartidas

Las clases compartidas, “*en duplas con otros compañeros experimentados*” (Amalia, I31g3FMED), es una acción muy habitual también, sobre todo en las facultades de Medicina y de Ciencias Económicas y Administración. En algunos casos se trata de un dispositivo compartido con otros dentro de la estrategia del equipo docente (por ejemplo, complementado con reuniones de preparación) y en otros casos es el único:

Los docentes nuevos, además de concurrir a estas reuniones, son acompañados en sus clases con docentes más experimentados (Soledad, I4g5FCEA25).

la única acción que tenemos es ponerlos en parejas con grados 2 o 3 que ya tienen experiencia. Lamentablemente no tenemos otras acciones (Marcos, I3g5FCEA).

En algunos casos también este dispositivo se reserva para algunos tipos de cursos, particularmente en la FCEA. Por ejemplo, en unidades curriculares que poseen más de una modalidad de cursado, en modalidades tradicionales (grupos teóricos por un lado, y grupos prácticos por otro), los docentes nuevos generalmente son asignados a grupos prácticos y desarrollan su actividad en solitario. Sin embargo, en las modalidades de cursado de teórico-práctico de dichas unidades curriculares “*tratamos que los grupos tengan a un docente nuevo acompañado de uno con mayor experiencia*” (Gonzalo, I29G3FCEA).

11.1.10 Clases simuladas

Solamente en un caso se menciona la realización de este dispositivo antes de que los principiantes den su primera clase: “*En algunos casos hacemos un simulacro de la primer clase de práctico que deban dictar*” (José, I14g5FCEA20).

Como se ha visto, en primer lugar, hemos encontrado algunas estrategias en las que se brinda información al docente principiante antes de ingresar a su actividad. Incluyen: reuniones y/o charlas informativas y entrega de materiales (manuales de inducción, reglamentos, programa de la asignatura, materiales de estudio para alumnos, recursos didácticos, etc.). La información facilitada es generalmente de tipo administrativo, aunque en algunas ocasiones se incluye información sobre los

contenidos a enseñar (saberes curriculares). Tanto las reuniones, que operan como sesiones de orientación, como la entrega de información por escrito forman parte de las acciones previstas en los programas de inducción (Perales et al., 2002). Se los presenta como dispositivos de apoyo en la medida en que se tratan de acciones previstas expresamente para colaborar con el trabajo de los principiantes.

Otro tipo de apoyo a los docentes principiantes consiste en aquellos espacios a los cuales el principiante puede acudir para recibir información, de diverso tipo, durante el desarrollo de su primer curso. Incluyen: estímulo a la formación didáctica, asistencia de los docentes nuevos a clases de docentes con experiencia, sistemas de referentes, acciones de capacitación puntuales. Pueden observarse en estas propuestas algunos puntos en común con ciertas acciones previstas en programas de inducción: la presencia de un mentor, la realización de cursos y talleres de desarrollo profesional (Curran y Goldrick, 2002), por ejemplo. La información que se brinda, si bien puede incluir la de tipo administrativa, generalmente se centra en los saberes profesionales, disciplinares o curriculares y, en escasas ocasiones, su didáctica. Así, aunque existe un vínculo con la actividad a realizar –la enseñanza– este es escaso.

Por último, encontramos aquellas acciones que tienen como propósito el respaldar las actividades de enseñanza que realiza el docente ingresante –principalmente en las fases preactiva e interactiva (Jackson, 2001)–. El novel desarrolla su actividad de enseñanza en compañía de docentes pares y/o de mayor experiencia. Incluyen: preparación de las clases con el docente referente, clases compartidas –en duplas con otros compañeros novatos o con experiencia–, visitas de docentes con experiencia a las clases de los docentes nuevos. En estas propuestas la presencia de un mentor es más visible, se desarrollan sesiones de orientación regulares, se conecta a los principiantes con sus pares y en algunos casos se presentan experiencias de co-observación de clases o de parejas pedagógicas (Marcelo García, 1988; Curran y Goldrick, 2002; Alen, 2009; Bekerman y Dankner, 2010). La información que reciben los principiantes es de diverso tipo, aunque predominan los temas vinculados directamente con la actividad de enseñanza y se centran en los contenidos curriculares y/o en cómo enseñarlos (su didáctica).

11.2 Fundamentos de las acciones

Las razones por las cuales los docentes experimentados realizan las acciones de apoyo a los principiantes se rescatan en este apartado. En los discursos de los entrevistados se mencionan fundamentos de orden didáctico-pedagógicos, disciplinares, afectivos y por tradición.

Los fundamentos más mencionados por los entrevistados para realizar acciones de apoyo son facilitar la integración de los docentes principiantes y por tradición.

11.2.1 Didáctico - pedagógicas

Se señala que las acciones se realizan para garantizar la calidad de la enseñanza, estimular la profesionalización de la docencia, reducir la incertidumbre propia de la iniciación a la docencia y romper con modelos didácticos tradicionalistas.

Bueno, el profesorado con experiencia puede guiar a los docentes nuevos, creo que también va en cuenta en la profesionalización de la docencia y de tratar de generar un ámbito en donde ellos puedan reflexionar sobre su propia práctica, que les sirva, a su vez, para mejorar y para jerarquizar la actividad docente. Acá nosotros tratamos de hacer alguna cosa un poco artesanal de guiar a los docentes que recién inician, de mirar alguna de sus actividades docentes, hacer algunas sugerencias, tratamos de cortar ese modelo transmisionista que yo te decía, basado en el powerpoint, de sentate, sacá apuntes, que es tan nefasto que yo digo que está basado en el powerpoint porque ni siquiera está basado en la bibliografía, porque mucha gente te pide, cosa que yo, en particular, no hago, te piden las presentaciones y estudian de las presentaciones (Jorge, I21g5FMED40).

Nosotros buscamos la mayor calidad posible en la docencia, entonces es una manera que tenemos de ayudar a los que ingresan, también de ayudar a los estudiantes, porque esto se refleja indirectamente en lo que el estudiante recibe de parte del docente, es una manera de ayudar, indirectamente, a la coordinación para que todo el curso se desarrolle de manera uniforme, que el estudiante, sin importar a qué grupo vaya, tenga una calidad uniforme en lo que está recibiendo, es la idea de todo esto, que el anterior grado 5 inició en su momento y nosotros lo seguimos. Es una ayuda a los docentes nuevos porque la gran mayoría no contaba con herramientas pedagógicas. El objetivo

es impulsar la calidad cuanto más se pueda (Carlos, I11g3FCEA22).

Puede observarse aquí un compromiso con la mejora de la actuación docente (Perales et al., 2002).

11.2.2 Disciplinarias

Paliar falta de conocimientos disciplinarios debido al cambio en los perfiles y niveles de conocimientos previos de los docentes es otro de los fundamentos mencionados:

trata es paliar de alguna manera o resolver la diversidad de perfiles de ingresos y sobre todo el cambio del perfil de los docentes que ingresan con conocimientos no del todo suficiente para la enseñanza [...] El apoyo académico para ayudantes, como le llamamos nosotros, además de tapar los baches, y enseñarles otras cosas, presentar trabajos, etc. (Cristina, I6g4FCEA40).

11.2.3 Afectivas

Entre los fundamentos de orden afectivo encontramos dos. En primer lugar, un propósito centrado en reducir la incertidumbre del principiante:

El objetivo es que en la medida de lo posible se ciñan a la ficha y si bien la usan todos, yo incluido, es de especial ayuda para la gente nue va porque les organiza la incertidumbre que es dar una clase por primera vez (Carlos, I11g3FCEA22).

Por otro lado, se plantea la importancia de generar equipos de trabajo pues “*el equipo se hace*” (Andrea, I8g3FIC31) y de facilitar la integración de los nuevos docentes a la institución:

otra de las cosas que para mí es importante, pero que no la puse en el argumento cuando lo pedí, es generar un espacio donde ellos se conozcan, nos conozcan a

nosotros, que para mí es como una de las claves y que compartan experiencias, que se formen grupos [...] Porque si no el trato con nosotros es "Hola ¿Qué tal?, yo soy fulanito, anda y da la clase"; tienen contacto con el referente, pero no conocen a ninguno de sus compañeros de trabajo, salvo el día de las revisiones que te tocó de repente en un salón con alguien. Me parece que por ese lado también está bueno, no solo por la parte académica, sino también sentirse parte de un grupo, y también el intercambio con nosotros, los más viejos (Cristina, I6g4FCEA40).

Bueno, a mí los profesores nuevos no me gusta que vayan a dar clases solos, no quiero que se sientan como me sentí yo en aquella clase cuando entré que estaba aterrorizada, pero también para que no les pase como a otros docentes que al principio los mandábamos solos y después venían y decían "me fue horrible, me sentí horrible". Entonces ahora lo que hacemos es que vayan acompañados por docentes con experticia (Soledad, I4g5FCEA25).

Coincidentemente, señala Vezub, (2011), uno de los principales argumentos a favor de la realización de experiencias de apoyo e inducción es, precisamente, romper con el trabajo individual y el aislamiento. Por otra parte, estas experiencias contribuyen a promover el bienestar de los principiantes (Perales et al., 2002).

11.2.4 Tradición

Lo ya dicho, la tradición forma parte de los fundamentos para realizar las acciones de apoyo mencionadas en el apartado anterior:

Creo que en parte es por herencia del curso anterior que se daba en el último año de la carrera en el plan anterior (María, I9g3FCEAdt)

el anterior grado 5 inició en su momento y nosotros lo seguimos (Carlos, I11g3FCEA22)

En síntesis...

A modo repaso de las acciones y dispositivos de apoyo que los docentes experimentados han planteado desarrollar para colaborar con la iniciación a la enseñanza de los principiantes, pudo observarse que estos son múltiples: reuniones, entrega de materiales, estímulo a la formación didáctica, capacitación, sistemas de referentes, asistencia a clases de otros docentes, preparación conjunta de clases, visitas a las clases de los principiantes, clases compartidas con otros docentes, ejercicios de simulación de clases. Como uno de los principales fundamentos para realizar estas actividades, los docentes experimentados manifiestan la necesidad de garantizar la calidad de la enseñanza, lo que los lleva a fortalecer los conocimientos disciplinares de los principiantes. Por otra parte, se busca generar equipos, y sentido de pertenencia.

Más allá de ello, y en relación con los capítulos anteriores donde se pudo ver que una de las problemáticas que enfrentan los principiantes es la falta de tiempo, no es posible obviar que la habilitación de tiempo para estudiar –valga la redundancia– no es de las acciones de apoyo más mencionadas. No obstante, esto podría estar considerado en la preparación de clases conjuntas. Además, fue recurrente la mención a la falta de formación didáctica como problemática y la necesidad de formar a los docentes; mientras tanto, el estímulo a dicha formación tampoco es de los dispositivos de apoyo más mencionados por los entrevistados.

Por otra parte, es llamativo que se haya mencionado muy escasamente la insuficiente formación en conocimientos disciplinares pues la mayor parte de los dispositivos pareciera estar centrada en el fortalecimiento de dichos conocimientos. Y ha resultado curioso también que, precisamente, los principales fundamentos para realizar acciones de apoyo no estén relacionados con estos asuntos.

12. Los casos en profundidad: Acompañamiento de experiencias

Esta investigación de tesis doctoral luego de la primera fase de exploración, cuyos resultados han sido presentados en los tres capítulos anteriores, incluyó la realización de un acompañamiento de carácter etnográfico a tres equipos docentes. En este capítulo se realiza la descripción de los casos estudiados en profundidad durante dicha segunda fase.

12.1 Caso A: descripción y análisis

12.1.1 Caracterización de la unidad curricular y el equipo docente

El caso A corresponde a la experiencia de acompañamiento de profesores principiantes que desarrolla un equipo docente de la Unidad Académica de Jurídica del Departamento de Contabilidad y Tributaria de la FCEA. El equipo está compuesto por 15 profesores cuyos grados de responsabilidad recorren todo el

escalafón G (es decir, del grado 1 al grado 5). En el año lectivo en que se realizó el trabajo de esta investigación, ingresan cuatro docentes principiantes, todos transitando su primera experiencia en la institución.

La unidad curricular es semestral, de carácter obligatorio y se encuentra ubicada a la mitad de la carrera de Contabilidad. La misma se dicta en una modalidad tradicional, presencial, y se encuentra organizada en un grupo teórico a cargo de los docentes de grado más alto (grados 4 y 5) y siete grupos prácticos a cargo de docentes de menor grado (grados 1 al 3). Algunos de estos últimos son principiantes que trabajan junto a un docente que ya cuenta con experiencia en enseñanza. La cantidad total de inscriptos en 2017 fue de 978 estudiantes.

A lo largo del semestre se acompañó mediante observación al equipo docente en sus reuniones de coordinación y preparación de clases. Asimismo, se acompañó a dos de los docentes principiantes (Federico y Lourdes) mediante observaciones de sus clases y entrevistas. También se entrevistó a la profesora responsable del equipo (Soledad); lamentablemente no se logró concretar entrevistas con los docentes referentes de los principiantes acompañados. Sin embargo, sí se pudo realizar intercambios informalmente durante las visitas a las clases.

12.1.2 La estrategia: sus orígenes y fundamentos

Para el acompañamiento a los docentes principiantes el equipo docente utiliza diversos dispositivos. Así, realizan una reunión inicial con todos los integrantes cuyos propósitos son distribuir los grupos entre los docentes, informar sobre la actualización de materiales didácticos y realizar acuerdos sobre las orientaciones metodológicas de las clases. Además, se entregan los manuales del curso (teórico y práctico) y a cada principiante se le asigna un profesor referente que es quien lo acompaña en sus clases durante todo el curso. Por otra parte, periódicamente se desarrollan reuniones de todo el equipo docente para preparar las clases.

Esta estrategia comenzó a realizarse cuando Soledad ingresó como responsable de la cátedra. Si bien antes se realizaban reuniones del equipo docente, estas eran

esporádicas y centradas en el contenido disciplinar. Soledad manifiesta que uno de sus principales objetivos es reducir la incertidumbre propia de la etapa de iniciación a la enseñanza y evitar deserciones en el equipo. Por otra parte, su intención también es construir un equipo sólido y que el principiante se sienta integrado. Atribuye su estrategia en parte a su propia experiencia de iniciación, hace más de 30 años, y a su vocación por la enseñanza. Siempre quiso ser maestra, pero en su momento optó por la carrera de contabilidad (por temas económicos) y decidió dejar en suspenso su vocación. Finalizando la carrera, aún siendo estudiante, tuvo la oportunidad de ingresar como docente. Cuando dio su primera clase, dice, que tenía un “susto tremendo”. Su experiencia previa era ayudando a sus compañeros de clase y no tenía conocimientos didácticos. Sin embargo era muy intuitiva y fue recién diez años después que decidió realizar un curso de formación docente. Hasta ese momento había ido resolviendo sola los problemas que se le presentaban en clase y se basaba en los modelos docentes que había aprendido como alumna. A partir de su experiencia personal y considerando el perfil del profesorado a su cargo, Soledad intenta facilitar el trabajo del equipo. Por un lado, conociendo la sensación de incertidumbre propia de los inicios a la docencia, propone que cada profesor principiante sea acompañado por un profesor experimentado. Por otro, sabiendo el esfuerzo que insume preparar clases en el primer año de docencia y la escasez de tiempo del profesorado pues su actividad principal es el ejercicio de la profesión fuera de la universidad, desarrolla guías de clase y comienza a realizar reuniones de preparación de clases con todo el equipo docente.

Para profundizar en la estrategia de este caso a continuación dividiremos la presentación en dos apartados. Por un lado, describiremos la actividad en la que participan todos los integrantes del equipo docente: las reuniones de preparación de clases y su aporte a los principiantes. Por otro lado, describiremos el proceso seguido por dos de los principiantes a través del dispositivo previsto para su apoyo específico: las clases compartidas.

12.1.3 Las reuniones de preparación de clases

Durante el semestre, como se mencionó, se realizan reuniones de preparación de

clases y coordinación en la que participan todos los integrantes del equipo docente. Estas se realizan luego de las 18:00 horas debido a que los docentes poseen trabajos de tiempo completo fuera de la universidad. En el primer mes la frecuencia de reuniones es semanal y su duración es de una hora aproximadamente. En los siguientes meses la frecuencia se reduce a una reunión cada dos semanas aunque aumenta su duración a un promedio de dos horas.

La primera reunión oficia de acogida de los profesores principiantes, aunque no son presentados formalmente. La principal preocupación de todos los asistentes es la distribución de grupos prácticos y la asignación horaria a lo cual dedican gran parte de la jornada. Cuando se produce un acuerdo en el reparto de tareas y horarios, Soledad comenta que se está realizando una actualización al manual del curso. A continuación pasa a comentar cómo será el abordaje del primer teórico, ya que los cursos comienzan a la semana siguiente. En dicha clase se describirán a los estudiantes los contenidos generales, el abordaje de los temas y las formas de evaluación de los aprendizajes. Se detiene en lo metodológico y señala que en los prácticos lo más importante no es la transmisión sino que el foco debe estar en la aplicación de lo trabajado en los teóricos a través de actividades en grupo y talleres. Cada clase práctica tiene un objetivo didáctico y ya se encuentra preparado el cronograma del curso. Al finalizar la reunión el profesor grado 4 plantea la posibilidad de realizar una reunión exclusiva con los profesores principiantes, pero la propuesta no se concreta.

La segunda reunión, realizada una semana después, comienza nuevamente con la distribución de horarios y grupos. Muchos expresan que se hace muy difícil compaginar horarios con la actividad profesional y se deben realizar ajustes a lo acordado en la reunión anterior. Cuando se llega a un nuevo acuerdo, se comienza a trabajar sobre la preparación de las clases. Si bien el grupo teórico ya comenzó, no así los grupos prácticos. Cristina presenta la temática central del primer práctico e indica cuáles son los materiales de referencia para preparar la clase (presentación con una síntesis conceptual, manual de curso, textos fuente). Lee la letra del primer caso a trabajar, aclara los objetivos didácticos del ejercicio y se repasa colectivamente la resolución del año anterior para lo cual se van también leyendo

los materiales de referencia. Todos participan en el intercambio: los docentes principiantes plantean sus preguntas, aportan sus puntos de vista, mientras que quienes ya han trabajado la temática relatan su experiencia del año anterior (dudas de los estudiantes, conceptos que generaron confusión, por ejemplo). Se acuerdan aspectos metodológicos sobre la dinámica a aplicar: dividir la clase en grupos, repartir los casos, y finalizar con un plenario. Cristina recuerda que los estudiantes deben conocer y manejar las normas, es decir, aunque no recuerden de memoria deben manejar los conceptos por lo que es importante hacer permanente referencia a los materiales de referencia. Se continúan leyendo los casos que integran la práctica y se repite la dinámica de intercambio, a la cual se suman anécdotas del ejercicio profesional vinculadas con los dilemas que se van planteando. Una vez finalizado el repaso del primer práctico cambia la coordinación de la reunión que pasa a estar a cargo de una docente grado 3 quien es la referente de la temática en el equipo docente y es la encargada del segundo práctico. Explica su propósito didáctico y los conceptos teóricos implicados. Comienza a describir el primer ejercicio y señala lo esencial que debe quedarles claro a los estudiantes; también la normativa y en qué partes del manual del curso se encuentra la información necesaria para la resolución. La solución se enviará por mail y quedará abierto el espacio para consultas. Para el ejercicio 2 y siguientes se plantea la misma dinámica.

Ya para la tercera reunión todos los grupos prácticos comenzaron las clases. La misma comienza con un intercambio sobre, precisamente, cómo ha sido la primera clase práctica. Se discute muy brevemente sobre el asunto y se pasa directamente a preparar el tercer práctico. Se reiteran las dinámicas descritas anteriormente: explicitación de propósitos didácticos, apoyatura teórica y normativa, lectura de la letra, resolución colectiva del ejercicio a partir de la experiencia del año anterior, indicaciones metodológicas. Las siguientes reuniones, son prácticamente iguales en cuanto a su dinámica y temáticas. En la sexta reunión, sin embargo, aparece un nuevo tema de coordinación: la próxima revisión (evaluación parcial de aprendizajes). La principal inquietud es de los principiantes, ya que es su primera experiencia de evaluación. Sin embargo, tanto la letra (consigna) de la prueba y su resolución ya están preparadas. Este será el tema central de la siguiente reunión,

donde se leerá la letra, se plantearán las soluciones a las preguntas teóricas y prácticas, cómo se debe asignar los puntajes a las respuestas, quiénes estarán a cargo de cuidar los salones, cómo se repartirán los sobres para la corrección, entre otros aspectos. La revisión se produce durante el receso de mitad de semestre.



Fig. No. 1. Caso A: Salón de reuniones del equipo docente

Durante el segundo semestre las reuniones del equipo se continúan realizando aunque con una frecuencia irregular. Si bien se realizan los envíos de las resoluciones de cada práctico, no todas son objeto de reunión. La dinámica de las reuniones, cuando se realizan, es similar a lo descrito en los párrafos anteriores. La conducción varía en función de quién es el encargado de la temática.

Estas reuniones son muy apreciadas por los principiantes como un espacio de sostén: *“en ese sentido, me siento tranquilo, respaldado”* (Federico, E25g1FCEA). Entre los aspectos señalados como valiosos de la estrategia, además de la resolución de los ejercicios en sí, se encuentran los consejos metodológicos sobre el abordaje de las clases, las indicaciones sobre qué conceptos jerarquizar y profundizar –y cuáles no–, la transmisión de la experiencia por parte de los docentes más antiguos. También es una oportunidad de actualización, pues orienta la preparación individual y el estudio que cada uno realiza al planificar sus clases. Por último, las reuniones funcionan como espacio de unificación de criterios y garantiza la coherencia de todos los grupos prácticos en el enfoque de los temas y ejercicios.

12.1.4 Las clases compartidas

Los principiantes durante el primer curso no se hacen cargo solos de un grupo práctico sino que, como se ha señalado, comparten la responsabilidad con otro docente con mayor experiencia. De los cuatro docentes principiantes que comienzan sus actividades en 2017, acompaño el proceso de dos de ellos: Lourdes y Federico.

Lourdes es contadora pública y, además de ser docente en la UDELAR, posee 4 años de experiencia en una universidad privada y en un instituto de formación profesional. Cuando inició sus actividades no contaba con formación pedagógica formal pero ha sentido la necesidad de formarse por lo que recientemente ha comenzado a participar de una experiencia de ayuda docente en la universidad privada donde trabaja. Decide ser docente por su deseo de compartir sus

conocimientos y con la final tanto de enriquecer la formación profesional de los estudiantes como de aprender de sus experiencias, a quienes considera pares pues la mayoría ya se encuentra inserta en el campo laboral. También menciona tener vocación por la enseñanza y recuerda haber ayudado a estudiar en muchas ocasiones a sus compañeros de clase cuando era estudiante. Sus primeras clases en la UDELAR como docente han sido compartidas con Gabriel, designado por Soledad para acompañarla. Él es contador público, docente grado 2 (6 horas semanales), y cuenta con más de 10 años de experiencia docente en la unidad curricular. Trabaja más de 40 horas por semana en una empresa pública, donde ejerce la profesión contable.

Federico es contador público, egresado tres meses antes de comenzar sus actividades docentes. No posee ninguna experiencia en enseñanza y tampoco cuenta con formación pedagógica formal. Siempre tuvo una curiosidad por ser docente en parte pues en su familia hay muchos profesores. Proyectaba ingresar a la función más adelante, no imaginaba comenzar a dar clases tan cerca de su egreso de la carrera. Sus primeras clases como docente han sido compartidas con Néstor, designado por Soledad para acompañarlo. Él es contador público, docente grado 2 (6 horas semanales), y cuenta con más de 10 años de experiencia docente en la unidad curricular. Al igual que Gabriel, trabaja más de 40 horas semanales fuera de la UDELAR pero en su caso en el ejercicio liberal de la profesión contable.

En ambos casos el acompañamiento por parte de los profesores referentes se produce exclusivamente en las aulas. En este sentido, tanto Lourdes como Federico preparan sus clases por su cuenta, tomando como referencia principal lo trabajado en las reuniones del equipo docente ya que las temáticas y su abordaje, las pautas de resolución, están previstos. No obstante, cada uno de ellos ha desarrollado sus propias estrategias de planificación.

Lourdes, por ejemplo, planifica sus clases pensando en cómo hubiera querido que le enseñaran a ella. Según ha observado, Gabriel no planifica como ella las clases sino que se basa en sus años de experiencia docente y en ocasiones han quedado dudas pendientes de los estudiantes pues no se habían considerado. Entonces, ella

intenta adelantarse a las dudas que pueden surgirle a los estudiantes y se preocupa por preparar los fundamentos de cada resolución de ejercicio: *“¿qué me pueden preguntar? si yo fuera el alumno, a mí me gustaría saber por qué llego a esto”* (Lourdes, E26g1FCEA). Dedicar los fines de semana a estudiar los temas, revisa que la normativa (principal fuente de información del curso) no haya sido modificada, y comienza a identificar los momentos de la clase.

Federico, por su parte, comienza estudiando el material teórico y la solución preparada en la reunión del equipo. Luego, prepara en una diapositiva cada uno de los puntos de la clase ya que lo ayuda a ordenar las ideas. Si la pregunta es teórica, Federico coloca la normativa que fundamenta la respuesta y algún comentario personal; si la pregunta es práctica, coloca la solución oficial y también algún comentario que, incluso, podría contradecirla. Dedicar todos los días entre 30 y 60 minutos a preparar las clases. Además de considerar todos los insumos de las reuniones de planificación, toma como referencia su experiencia como estudiante: *“cuando estudiaba no me gustaba que se me pararan y me escribieran un pizarrón entero de teórico porque estaba todo en el libro, prefiero que me expliques un poco más, que me transfieras el libro no me aporta”* (Federico, E25g1FCEA).

Al grupo de Lourdes y Gabriel asiste un promedio de 35 estudiantes. Cuando está a cargo de Lourdes, la clase inicia con un repaso de temas anteriores. Luego dedica unos minutos a presentar la temática de la práctica, para lo cual se enfoca en ejemplos de la realidad. A este momento de la clase ella le llama “aterrizaje forzoso o llamado a tierra” y su propósito es explicar que el caso que se plantea en el ejercicio es ficticio y que en la práctica profesional real las situaciones no se dan de la misma manera. Además sirve de entrada conceptual a la práctica ya que la mayoría de los estudiantes no va a las clases teóricas pues no es obligatorio. Esto lo hace por iniciativa propia y ha sido capitalizado por Gabriel, quien no lo había considerado anteriormente. Al momento de pasar a un ejercicio, Lourdes lee la consigna, se señalan los materiales de apoyo y, conjuntamente con los estudiantes, se va resolviendo lo solicitado. En todo momento la solución es relacionada con documentos, por ejemplo la normativa, y se leen directamente de la fuente los fragmentos puntuales. Ella camina por el salón, dirige su mirada a los estudiantes,

va escribiendo en el pizarrón lo que se va trabajando. En ocasiones toma la palabra Gabriel para puntualizar alguna cuestión y Lourdes se mueve a un costado del salón cuando esto ocurre. Mientras él se hace cargo de la clase, la dinámica se modifica: él lee la consigna y comienza a explicar la resolución, da las respuestas y lee la normativa donde estas se fundamentan. Las clases tienen una duración de 120 minutos (lo previsto) y, como generalmente no culminan todos los ejercicios, se continúa la resolución como actividad domiciliaria.



Fig. No. 2. Caso A: Clase de Lourdes y Gabriel

Al grupo de Federico y Néstor asiste un promedio de 45 estudiantes. Las clases siempre inician en hora. Previo a su comienzo, Néstor escribe en el pizarrón la normativa y las páginas del manual teórico que son la fuente de información de la clase práctica del día; también se colocan anuncios de tipo administrativo (por ejemplo, cambios de calendario). Antes de pasar a la resolución de ejercicios, Néstor realiza un repaso de los temas abordados hasta el momento en el curso, anuncia los temas de la práctica y los asuntos administrativos (en definitiva, lo que se ha escrito en el pizarrón). Federico en todo momento se encuentra parado a un

costado del pizarrón y asiente cuando Néstor habla. En los momentos en que Federico se hace cargo de la clase, comienza realizando una descripción la estructura y contenidos generales de los textos de referencia. Luego lee la consigna y va indicando en qué fragmentos de los materiales se encuentran las respuestas. A continuación, comienza a resolver el ejercicio en el pizarrón. En este punto en ocasiones es ayudado por Néstor, quien se hace cargo del pizarrón. También interviene ofreciendo explicaciones, puntualizaciones, aclaraciones, correcciones a la consigna o a lo dicho por Federico; cuando esto ocurre él se corre a un costado del pizarrón. Si la clase está a cargo de Néstor, la dinámica de resolución de ejercicios consiste en leer la letra y pasar a resolver el ejercicio en el pizarrón, dando las respuestas. Generalmente la clase se desarrolla en la mitad de tiempo previsto para el práctico, es decir, a los 60 minutos de comenzada.



Fig. No. 3. Caso A: Clase de Federico y Néstor

Lourdes define su relación con Gabriel como un dúo que se complementa: *“ya nos complementamos, aparte, nos cubrimos. Por ejemplo, él me ha dicho ‘mirá, en este tema soy flojo, porque nunca hice nada’. ‘No, quedate tranquilo, yo lo preparo’.*

Entonces cuando uno mira arranca el otro, ya más o menos nos conocemos hasta las miradas” (Lourdes, E26g1FCEA). En ese sentido, si bien han desarrollado muchas clases en conjunto, en ocasiones Gabriel ha debido ausentarse y ha dejado a Lourdes como encargada de la clase, lo que no la incomoda. Sus comunicaciones entre clases se producen exclusivamente para coordinar quién trabajará cada tema, pero no cómo. Así, ella tiene plena libertad de preparar los temas y ejercicios.

Federico, por su parte, tiene un pequeño espacio de coordinación con Néstor unos minutos antes de cada clase. En las primeras clases del grupo práctico la mayor parte del trabajo se encontraba en manos de Néstor quien, paulatinamente, fue permitiendo que Federico tomara cada vez más responsabilidad. Ha tenido ya su primera oportunidad de quedar solo a cargo de una clase y, como ya estaba acordado con Néstor que se retiraría temprano, se sintió cómodo con la experiencia. Federico valora muchísimo que su referente le permita, por otra parte, incorporar pequeñas innovaciones metodológicas: *“También me han dejado innovar, si se quiere, yo he armado las diapos y no ha habido objeción a eso; en este caso, él tiene otra metodología, le gusta más dar la clase leyéndola, que está bien, pero no me han censurado ni me han cortado esa idea”* (Federico, E25g1FCEA). Finalmente, Federico señala que la presencia de Néstor es un gran factor de seguridad en sus prácticas ya que ayuda a aliviar uno de sus principales temores: no saber cómo actuar ante alguna situación no prevista.

Es posible observar en este primer caso que las acciones promovidas por la responsable del equipo docente se basan fundamentalmente en su propia experiencia de iniciación. De este modo, uno de los fundamentos que menciona para realizar la experiencia se relaciona con reducir la incertidumbre que ella misma vivió. Por otra parte, busca evitar la deserción de los principiantes, fomentar su integración al equipo (Vezub, 2011; Perales et al., 2002).

Su estrategia combina distintas acciones (Curran y Goldrick, 2002), algunas de las cuales tienen puntos en común con las mencionadas en el apartado inicial de este

trabajo tales como las sesiones de orientación (Curran y Goldrick, 2002) y la pareja pedagógica (Bekerman y Danker, 2010). También puede considerarse la existencia de la figura de un mentor (Marcelo, 1988), aunque la mentoría se cumple parcialmente.

En este sentido, si bien las reuniones de preparación de clases operarían como una instancia de equipo de mentorización, o bien como sesiones de mentoría colectiva –existiendo cierta planificación de las reuniones–, los colegas experimentados designados como compañeros de dupla para las clases compartidas no coordinan acciones formativas con los principiantes individualmente, por lo que estos ejercen una mentoría parcial. Asimismo, por el modo en que son designados puede decirse que eventualmente se trata de mentorías cuasi formales pues no se trata de una decisión institucional ni tampoco una elección del principiante (Desimone et al., 2014), además de que la distribución es fortuita a partir de criterios operativos (conveniencia de horarios de clase, por ejemplo). Así, el principal criterio para la atribución de la tarea es la experiencia docente.

Más allá de lo planteado anteriormente, los principiantes acompañados se sienten tranquilos, respaldados y que forman parte de un equipo. Valoran la presencia de sus compañeros en las clases compartidas y la actualización conceptual que implican las reuniones de preparación de clases. Ambos plantean una vocación por la enseñanza y manifiestan su preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se ponen en su lugar al momento de planificar las clases.

A modo de cierre...

Como forma de cierre de este primer caso, y a modo de síntesis, repasamos lo central de la experiencia. Se trata de un equipo docente con dimensiones medianas, en una unidad curricular cuyos estudiantes se encuentran a la mitad de la carrera. La responsable es una docente comprometida con la enseñanza y diseña las acciones de apoyo a partir de su propia experiencia. En este sentido,

plenamente consciente de lo que implica iniciarse en la docencia busca generar sentido de pertenencia al grupo y justifica sus decisiones de que los docentes nuevos no se hagan cargo de cursos prácticos autónomamente durante el primer año. Así, las reuniones de preparación de clases con todo el equipo buscan que los principiantes puedan aprender de las ediciones anteriores y que las clases compartidas con docentes experimentados colaboren con la inserción paulatina de los principiantes en la enseñanza de la disciplina.

12.2 Caso B: descripción y análisis

12.2.1 Caracterización de la unidad curricular y el equipo docente

El caso B corresponde a la experiencia de acompañamiento de profesores principiantes que desarrolla un equipo docente de la Unidad Académica de Administración y Gestión Estratégica de las Organizaciones de la FCEA. El equipo está compuesto por 60 profesores cuyos grados de responsabilidad recorren todo el escalafón G (es decir, del grado 1 al grado 5). En el año lectivo ingresan ocho docentes principiantes, aunque no todos transitan su primera experiencia en la institución.

La unidad curricular es semestral, de carácter obligatorio y se encuentra ubicada al inicio de la Licenciatura en Administración. También pertenece a otras carreras de grado –Contador público y Economía– y de pregrado –Tecnólogo en Administración y contabilidad (TAC) y Técnico en Administración–. La misma se dicta en diversas modalidades. La modalidad tradicional, presencial, cuenta con dos grupos teóricos y 12 grupos prácticos. La modalidad de teórico-práctico, también presencial, cuenta con 11 grupos. Por último, la modalidad de libre-asistido, semipresencial, cuenta con tres grupos y solo se dicta para recursantes. La cantidad total de inscriptos en el primer semestre de 2017 fue de 5828 estudiantes.

A lo largo del semestre se acompañó mediante observación al grupo de inducción en sus reuniones de preparación de clases. Asimismo, se acompañó a dos de los docentes principiantes (Marcelo y Eduardo) mediante observaciones de sus clases y entrevistas. También se entrevistó al profesor responsable del equipo (Carlos) y al profesor a cargo del grupo de inducción (Gregorio). Ambos colaboraron también con la investigación compartiendo diversidad de documentos y, en particular Gregorio, brindando acceso a los intercambios realizados con los principiantes mediante correo electrónico.

12.2.2 La estrategia: sus orígenes y fundamentos

Para el acompañamiento a los docentes principiantes el equipo docente utiliza diversos dispositivos. Un mes antes de comenzar el año lectivo se realiza una reunión inicial con todos los profesores principiantes en la cual se realiza un primer acercamiento a la unidad curricular, se les entrega el manual de inducción y, junto con Carlos, se distribuyen los grupos prácticos de los cuales estarán a cargo en el semestre. Después se realiza una primera reunión con Gregorio, quien estará a cargo del grupo de inducción, donde ya se comienza a trabajar sobre el curso en sí: cuáles son y cómo trabajar con los materiales didácticos, los materiales de uso exclusivo docente, por ejemplo. Más adelante, y siempre antes de comenzar los cursos, se realiza una reunión conducida por Carlos y a la que son convocados todos los integrantes del equipo docente cuya agenda incluye, principalmente, cuestiones organizativas como por ejemplo la presentación del sistema de referentes. Luego de estas reuniones iniciales, periódicamente se desarrollan reuniones del “grupo de inducción” para preparar las clases, capacitar a los principiantes tanto en cuestiones disciplinares como didácticas, resolver dudas, inquietudes. También se les sugiere asistir, en la medida de sus posibilidades, a otras clases (teóricos, prácticos) para ver cómo trabajan otros docentes. Por otra parte, Carlos comunica a todo el equipo docente las actividades de formación didáctica que se realizan en la UDELAR a medida que va recibiendo la información.

Estas actividades comenzaron a desarrollarse hace varios años, aunque Gregorio –su impulsor y ex catedrático– no recuerda exactamente cuándo. En el caso de

Carlos –actual coordinador del equipo docente– se trata de una tradición que continúa. Gregorio plantea que su surgimiento se fundamenta en la consideración de que –como responsable– sería una falta de seriedad de su parte el enviar a un docente principiante a dar clases sin ningún tipo de apoyo. Carlos, por su parte, considera estas actividades como una forma de garantizar la calidad de la enseñanza en la asignatura. La propuesta ha ido evolucionando con el tiempo, es decir, se ha ido evaluando y mejorando. Al inicio se realizaban reuniones periódicas de planificación de las clases donde participaban todos los integrantes del equipo docente, estrategia que se descartó pues era “tedioso” para los docentes que ya tenían alguna antigüedad y era demasiado difuso para los docentes principiantes. Cinco años atrás, entonces, se comenzó a desarrollar una actividad exclusiva con los principiantes mediante lo que denominan “grupo de inducción”. Este grupo, que Gregorio plantea es básicamente de adiestramiento, se reúne periódicamente con él; se trata de reuniones de dos horas semanales en las que se busca trabajar las temáticas a abordar en la próxima clase práctica. Paralelamente se continuaron las reuniones de todo el equipo docente, pero con menor frecuencia y para trabajar cuestiones organizativas. Un tema que se consideró también fue que las semanas en las que se realizara la reunión general se suspendiera la reunión del grupo de inducción pues los docentes son contratados por una dedicación de 5 horas semanales, dos de las cuales son ocupadas por la clase práctica que deben dar, a las cuales se debe sumar el tiempo de preparación personal.

Al igual que en el primer caso, dividiremos la descripción de la estrategia en dos. En primer lugar, se presentan los aspectos de la inducción que no son dirigidos exclusivamente a los principiantes, pero que sirven de apoyo a su labor: esquema de referentes, manual de inducción y las guías de clase. En segundo lugar, se presenta el grupo inducción, dirigido exclusivamente a ellos.

12.2.3 Las vías de apoyo

A.- El esquema de referentes

El esquema de referentes o sistema de referencias organiza el equipo docente en

una estructura de tipo piramidal donde se establece un conjunto de docentes grado 2 a los cuales los grado 1 deben dirigirse ante casos de dudas. En caso de que estos docentes grado 2 no estén en condiciones de resolver la situación, se referirán al grado 3 que tienen asignado y así sucesivamente. Su propósito principal es facilitar las comunicaciones en el equipo docente (de 60 integrantes) y, así, evitar la dispersión en las interacciones. En 2017 el esquema de referentes está compuesto por siete grupos, cada uno de los cuales cuenta con un grado 3, dos grados 2, y entre cinco y seis grados 1.

Básicamente funciona como soporte ante situaciones no previstas y que requieren decisiones puntuales, generalmente de tipo organizativo. Esta herramienta no es vista por los principiantes, en este sentido, como un espacio de soporte académico ya que prefieren plantear sus dudas conceptuales o inquietudes didácticas en el grupo de inducción. La mayor parte de las veces el esquema funciona acabadamente y se constituye en un apoyo importante para los principiantes. Uno de los docentes, por ejemplo, cuenta que ha realizado tres consultas que se han evacuado rápidamente: “...te diría que tenemos muy buen apoyo” (Marcelo, E24g1FCEA). Valora especialmente el hecho de contar no solo con los correos electrónicos sino con el teléfono de sus referentes pues, ante una situación urgente, puede recurrir a ese medio de comunicación. Sin embargo, hay ocasiones en que el apoyo no funciona como se espera. Por ejemplo, una docente del grupo de inducción se encuentra ante la situación de no poder hacerse cargo de una clase por tener que viajar y solicita ayuda a su grado 2 referente para conseguir algún docente que pueda sustituirla. No recibe el apoyo necesario, ya que su referente le sugiere que ella misma se comunique con sus pares para resolver la situación. Debido a que es nueva y no conoce aún a los compañeros, evacúa su inquietud en el grupo de inducción, donde finalmente se resuelve la situación.

B.- El manual de inducción

En este manual se repasan, por un lado, un conjunto de circunstancias “...que rodean a la docencia de la Administración, resumidas en áreas de interés respecto de cómo afrontar un grupo, cómo corregir, cómo se logran los conocimientos para

aprobar la asignatura” (Gregorio, I33g5FCEA). Por otro, se presentan cuestiones de tipo administrativo “...trámites en personal, en tesorería, temas como la estructura de cátedra” (Carlos, I11g3FCEA22).

Carlos señala que en el manual se colocan, en definitiva, cuestiones básicas que se aprenden con el tiempo y que, independientemente de que originalmente se haya creado para los profesores nuevos, cada nueva versión es enviada a todos los integrantes del equipo docente. Su actualización es anual.

El “Manual de inducción para nuevos integrantes” (DOB3mi), en su sexta versión, comienza con una bienvenida:

“Estimado Colega:

Es un placer para nosotros darle la bienvenida a la Unidad Curricular [...] de nuestra facultad. Esperamos que su pertenencia a esta unidad curricular colme sus expectativas tanto en lo personal como en lo académico y profesional, de nuestra parte haremos todo lo posible para que así sea.

Este manual está pensado para orientarlo en algunas de las cuestiones básicas de funcionamiento de la unidad curricular en particular y de la facultad en general.

Consideramos que contiene la información elemental para manejarse al ingreso a la actividad docente, y esperamos le sea de utilidad.

Sin perjuicio de ello, siéntase libre de plantear todas las dudas que le puedan surgir, y que no estén explicadas aquí, desde ya sepa que cuenta con el apoyo de todos los integrantes actuales de la unidad curricular.

Le deseamos mucho éxito en el comienzo de esta nueva actividad docente.” (DOB3mi, p. 2)

En la introducción se recoge información general sobre la unidad curricular y su ubicación en el plan de estudios. Luego se incluye información sobre la escala docente de la UDELAR, sobre la estructura administrativa de la facultad y la organización del trabajo en el equipo docente.

A continuación se mencionan las tareas que se espera realicen los ayudantes grado 1 y se informa del grupo de inducción. Luego se abarcan el reglamento, el programa de la asignatura (incluyendo la bibliografía) y el espacio virtual del curso.

También se describe el sistema de evaluación de la unidad curricular (controles de lectura, revisiones y exámenes), la escala de calificaciones y se brindan recomendaciones para la instancia de corrección, la entrega de resultados y la muestra de sobres. Este último apartado es el que más interés suscita entre los principiantes, como mencionan en una de las reuniones del grupo de inducción, y también es el más detallado ya que incluye “...reglamentos de exámenes, cómo corregir los exámenes, los símbolos, lo conceptual, la escala de notas” (Carlos, I11g3FCEA22).

C.- Las guías de clase

Estas guías, también nombradas “fichas docentes”, consisten en la planificación exhaustiva de cada una de las clases prácticas. Se espera que todos los docentes de práctico, en la medida de lo posible, se ciñan a la ficha y “...si bien la usan todos, yo incluido, es de especial ayuda para la gente nueva porque les organiza la incertidumbre que es dar una clase por primera vez” (Carlos, I11g3FCEA22). Son preparadas por la coordinación del equipo y están estructuradas de modo tal que se encuentre toda la información necesaria para que los grupos prácticos aborden las mismas temáticas y los mismos ejercicios cada semana. La información contemplada, en términos generales, es la siguiente:

1. N° de práctica
2. Semana en la que se desarrolla
3. Temáticas centrales
4. Distribución temporal, orientaciones metodológicas y bibliografía de referencia para cada sub-tema.
5. Lectura recomendada para la siguiente clase
6. Recordatorios y avisos a los estudiantes.

A modo de ejemplo, la “Guía docente N° 5” (DOB2gd) organiza la clase de la siguiente manera:

Cuadro No. 11. Caso B: Guía docente N° 5

Tiempo	Temas	Metodología	Bibliografía
15 minutos	Repaso conceptual de tema 1	Exposición por el docente, muy rápida, ya lo tendrían que traer leído.	Tomo II
30 minutos	Ejercicio 1	Análisis en equipos en clase, con discusión plenaria luego, dirigida por el docente.	Tomo II
30 minutos	Ejercicio 2	Análisis en equipos en clase, con discusión plenaria luego, dirigida por el docente.	Tomo II
15 minutos	Repaso conceptual de tema 2	Exposición por el docente, muy rápida, ya lo tendrían que traer leído.	Tomo II
30 minutos	Ejercicio 3	Análisis en equipos en clase, con discusión plenaria luego, dirigida por el docente.	Tomo II

Fuente: Documento elaborado por la Cátedra.

En síntesis, las guías de clase contienen *“la duración de cada tema, los conceptos a ver, la metodología a emplear, lo que se va a ver en la clase siguiente, lo tenemos todo detallado”* (Carlos, I11g3FCEA22), y su propósito principal es de coordinación, no didáctico, aunque se brinden recomendaciones al respecto.

12.2.4 El grupo de inducción

La acogida de los principiantes se realiza en tres reuniones, cada una con propósitos diferentes. Sin embargo, en este apartado nos centraremos en las reuniones del grupo de inducción, que inicia actividades con la segunda reunión mencionada anteriormente. En esta primera reunión del grupo participan el encargado, Gregorio, y los profesores principiantes. Su propósito central es de *“aterrizaje y consejos generales”* (Gregorio, I33g5FCEA). También es el momento de la presentación de dicho encargado, a quien todos conocen desde otro rol pues fue su profesor. Gregorio es contador público con perfil en administración. Posee una

sólida formación en su área de actuación docente y ha cursado estudios de posgrado en el exterior. Es profesor titular (grado 5) contratado y su carga horaria es de 20 horas semanales. Trabaja, asimismo, 40 horas semanales fuera de la universidad en la Intendencia Municipal de Montevideo (IM). Comenzó la docencia como ayudante (grado 1) en 1976 y realizó toda su carrera docente en la misma facultad donde, luego de pasar por todos los grados, en 1990 accede por concurso al cargo de profesor titular efectivo. Es reelegido en dicho cargo por más de 20 años hasta que, por la ordenanza que establece en 65 años la edad límite para ejercer la docencia, es cesado en este y contratado para tareas específicas dentro del departamento, entre las cuales se encuentra esta actividad. Esta primera reunión del grupo de inducción incluye también una familiarización con el material como un todo: los manuales teóricos, los ejercicios prácticos, las guías docentes. Finaliza con una discusión sobre los días y horarios más convenientes para los integrantes en relación con las siguientes reuniones. Se acuerda que las mismas se realicen a las 19:00 horas, unas semanas los lunes y otras los martes. Esta reunión dura aproximadamente una hora, aunque el promedio de las siguientes estará en 90 minutos.

La segunda reunión tiene como temática central la primera clase práctica. Gregorio aborda la temática desde lo conceptual (alcance y contenidos), sin adentrarse en los ejercicios concretos. Desde su experiencia docente realiza recomendaciones sobre los puntos centrales y los secundarios. En la tercera, ante el requerimiento explícito de los principiantes, se resuelven ejercicios de la primera práctica. Sin embargo, esta tercera reunión no comienza con la resolución sino que comienza con un abordaje conceptual de lo que será la segunda clase práctica.

En la cuarta reunión comienza a mermar la cantidad de asistentes (asisten 4 docentes). Los grupos prácticos aún no han comenzado, por lo que se sigue trabajando en la preparación de las clases que vendrán. Los principiantes solicitan nuevamente a Gregorio orientaciones sobre resolución de ejercicios, a lo que él propone como desafío que cada uno –antes de la reunión del grupo– tome un ejercicio y lo resuelva solo para, posteriormente, revisar colectivamente las soluciones. De todos modos, y aunque la temática de esta reunión debiera ser la

tercera práctica, se termina trabajando sobre las primeras dos ya que se avecina el momento de dar las primeras clases y aún existen inquietudes respecto de las prácticas 1 y 2. En todo momento los principiantes plantean inquietudes, dudas, y Gregorio brinda tanto explicaciones desde lo conceptual como consejos desde la experiencia práctica de enseñanza (“piques”) y ejemplos desde la práctica profesional. Se sirve, también, de anécdotas y del humor para orientarlos. Algunas de las inquietudes que surgen en esta reunión por parte de los principiantes, además de resolver ejercicios, son planteadas a través de ciertos dilemas: ¿es más importante que los estudiantes entiendan los conceptos o cubrir la mayor cantidad de ejercicios?, ¿cómo resolver el dilema entre mantenerse alineado con la cátedra o hacer lo que el docente entiende importante?, ¿cómo satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes?, ¿todos los estudiantes que estudian aprueban, todos los que pierden no estudian? A pesar de que aún falta tiempo para el momento de las revisiones, comienza a plantearse otra de las inquietudes colectivas: la evaluación. Todos están de acuerdo en que lo primero que hicieron cuando recibieron el manual de inducción fue ir al capítulo que habla de la evaluación y las dinámicas de corrección, la muestra de sobres. En esta reunión, por otra parte, es la primera vez que aparece un intercambio entre los principiantes sobre anécdotas de docentes que tuvieron y los marcaron. Tomando ejemplos que podrían aplicar en sus clases, proponen la posibilidad de incorporar algunos tipos de dinámicas nuevas para las clases. Gregorio recuerda que cada dinámica que se introduce implica la exclusión de otra y plantea que es una buena oportunidad para generar una “cooperativa” con la finalidad construir juntos nuevas dinámicas lo que, por otra parte, ayudará a la integración horizontal entre ellos. Al final dedica una parte de la reunión a trabajar los temas generales de la tercera práctica.

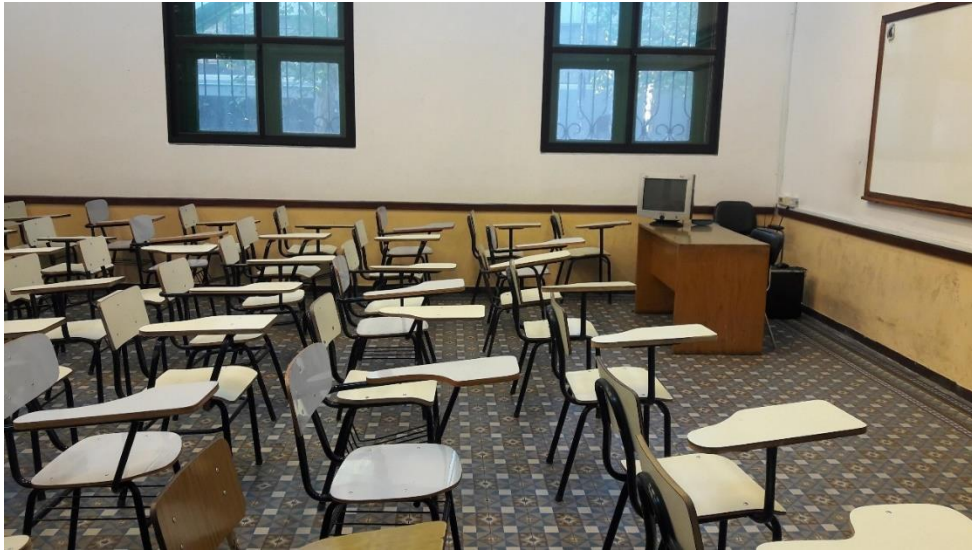


Fig. No. 4. Caso B: Salón de las primeras reuniones del grupo de inducción

La quinta reunión nos encuentra a Gregorio y a mí solos esperando la llegada de los principiantes. Si bien finalmente participan 3, vamos recibiendo por correo electrónico excusas de varios docentes que no asistirán. La semana anterior comenzaron las clases de los grupos prácticos, por lo que el inicio de la reunión está centrado en las primeras experiencias de aula de los participantes del grupo. Ángel, si bien no asiste personalmente a esta reunión, comparte por correo electrónico su experiencia. Cuenta que si bien logró trabajar lo planeado para la primera clase (conceptos teóricos, ejemplos del ejercicio profesional, ejercicios prácticos, cuestiones formales de organización del curso), debió enfrentar algunos imprevistos. En primer lugar, y pese a haberse familiarizado con el salón la semana anterior y asegurado que todo funcionaba correctamente, al momento de comenzar la clase hubo problemas con el funcionamiento del cañón y no pudo proyectar las diapositivas que había preparado. En segundo lugar, debió recibir estudiantes de otro grupo pues la capacidad del salón fue superada. Toribio, el segundo en llegar a la reunión luego de Débora, cuenta que en su primera clase había 20 estudiantes,

por lo que tuvo la oportunidad de interactuar con ellos. Los estudiantes plantearon inquietudes y realizaron comentarios en la clase. Menciona haber aplicado la idea de llevar conceptos en carteles (surgida en el intercambio entre principiantes), lo que le dio seguridad. Marcelo, por su parte, cuenta que llevó las preguntas de las prácticas en diapositivas y en papel las consignas de los ejercicios; casi no usó el pizarrón. Reflexiona sobre la cantidad de tiempo que le llevó preparar la clase. Débora, por su parte, aún no comenzó las clases pues la primera será el miércoles. Comparte grupo con Lucía, otra docente más experimentada, con quien coordinó su participación en dicho grupo (se hará cargo de una parte). Gregorio dice que esa es la situación ideal. Como Débora todavía tiene dudas sobre la primera práctica, se resuelven colectivamente. Llega el momento de trabajar el tema de la cuarta práctica. Sin embargo, los participantes de la reunión manifiestan su necesidad de trabajar nuevamente sobre la segunda práctica. Sus preocupaciones son de orden más inmediato, es decir, están inquietos sobre lo más cercano y el grupo de inducción va muy adelantado. Gregorio, entendiendo esa necesidad, trabaja brevemente sobre los principales conceptos teóricos que subyacen a la cuarta práctica y se centra en las dudas de la segunda. También les ofrece algunos consejos: preparar algo para hacer reír a los estudiantes y algo relacionado con su vida cotidiana, asumir un rol de “*coach*” trasladando el esfuerzo de estudio a los alumnos. Les recuerda planificar la clase atendiendo los aspectos relevantes del caso de análisis, los conceptos teóricos, los errores frecuentes que se identifican, y el valor que aporta analizar el caso para abordar los conceptos.

La siguiente reunión es realizada en uno de patios de la facultad, ya que el salón reservado para la misma ha sido ocupado sin previo aviso. Luego de esperar en un pasillo durante media hora, mientras recibimos correos de desestimiento, llega Eduardo (único asistente este día y que regresa al grupo luego de estar ausente en las dos reuniones anteriores). Mientras esperamos algún compañero más, que finalmente no llega, nos cuenta que antes de comenzar las clases se sentía muy ansioso. Gracias al grupo de inducción, no obstante, ahora se siente más cómodo. Manifiesta una profunda admiración por Gregorio y valora muchísimo (“es un honor”) contar con la posibilidad de tener este tipo de intercambios con él, a quien recuerda como su docente cuando era estudiante de primer año. Gregorio, con

modestia, dice que prefiere que lo recuerden por el compromiso que tiene con ellos y los estudiantes y, utilizando su humor habitual, agrega que le gustaría tener el mismo conocimiento que tiene ahora pero menos edad. Dado que no participó en las últimas dos reuniones, Gregorio pone al tanto a Federico sobre lo que se ha trabajado: construir colectivamente dinámicas para las clases, las experiencias de los compañeros sobre sus primeras clases, asumir un rol como docente de “*coach*” o guía, preparar ejemplos cercanos a la vida cotidiana de los estudiantes y el papel del humor para romper el hielo. Las principales inquietudes de Eduardo en este momento se relacionan con cómo resolver cuestiones concretas de la práctica docente y con la planificación de la próxima clase. Por un lado, manifiesta preocupación por sentir pánico escénico y la posibilidad de que le ocurra algo no previsto; Gregorio le aconseja tener varios planes por las dudas. Por otro lado, le preocupa la baja participación de los estudiantes en clase y se pregunta cuánto tiempo esperar antes de pasar a resolver él mismo un ejercicio, a lo cual Gregorio le habla de la utilidad de ir dando pistas en lugar de dar las respuestas para motivar la participación. Por último, Federico debe comenzar a preparar la segunda clase práctica. Le pide disculpas a Gregorio pues no se ha preparado para esta reunión y éste tendrá que explicarle los temas en lugar de poder intercambiar. Gregorio agradece la consideración y le dice que comprende su situación de que le haya llevado mucho tiempo preparar la primera clase y el tiempo que le insume el trabajo fuera de facultad. Trabaja con él, entonces, lo central a abordar en la segunda práctica.



Fig. No. 5. Caso B: Patio de la FCEA donde se realiza la sexta reunión

Las siguientes semanas no se realiza reunión por falta de *quórum*. La séptima reunión, entonces, se concreta algunas semanas después, unos días antes de la revisión. Si bien existen algunas dudas puntuales sobre la práctica a abordar esa semana, que se resuelven rápida y colectivamente, las inquietudes centrales del grupo están vinculadas con la próxima instancia de evaluación. Algunas de ellas se orientan a cuestiones operativas: ¿a qué hora es?, ¿cuánto dura? Otras se orientan a la información a transmitir a los estudiantes: ¿se quitan puntos a las respuestas incorrectas?, ¿el resultado de la revisión figura en la escolaridad? Por último, y en cuanto a cuestiones concretas de la práctica docente, se intercambia sobre el abordaje de la clase de consulta previa a la revisión (obligatoria), sobre la instancia de corrección y, en particular, la muestra de sobres. Se conversa sobre algunas sugerencias que se pueden compartir con los estudiantes tanto en la clase de consulta como al momento de iniciar la revisión: leer el “preguntómetro” o “se pide” antes de recorrer el caso, considerar el peso de cada pregunta en la asignación global de puntajes, distribuirse el tiempo para responder. Al momento de corregir, Gregorio aconseja escribir en el parcial y el sobre para argumentar la asignación de

puntajes, de modo de facilitar la muestra de sobres. También brinda consejos sobre cómo actuar durante la prueba y ante situaciones complejas como una sospecha de copia. Esta es la última reunión del grupo ya que, luego del receso de mitad de semestre, no se logra concretar quórum. La razón principal de la baja en la participación es que, luego de haber tomado confianza y haber reducido la ansiedad inicial por la primera clase, el tiempo que lleva preparar la asignatura compite con las exigencias laborales fuera de la universidad. En la necesidad de balancear esfuerzos, los principiantes comienzan a dejar de asistir, entonces, al grupo de inducción.

Los participantes del grupo de inducción valoran muy positivamente la actividad en dos niveles: por un lado, desde lo formativo y, por otro lado, desde lo afectivo. En este sentido el tratamiento de los temas desde lo teórico pero, y sobre todo, los ejemplos, experiencias y consejos que brinda Gregorio son de gran utilidad al momento de preparar sus clases con autonomía. A su vez, desde lo afectivo la participación el grupo ha ayudado a calmar la ansiedad y nerviosismo previos a la primera clase, principalmente por la tranquilidad transmitida por Gregorio. El hecho de poder compartir las inquietudes propias de la iniciación con el grupo de pares, además, permitió un intercambio de ideas que, finalmente, estimuló la cooperación para desarrollar nuevas estrategias didácticas y colaboró en la resolución colectiva de las problemáticas que enfrentaban.

En este segundo caso puede observarse una estrategia compleja en cuanto a la diversidad de acciones y dispositivos que la integran. Producto de muchos años de construcción, se trata de una experiencia que combina sesiones de orientación con el equipo docente, sesiones regulares con otros principiantes, la presencia de un mentor colectivo, también la figura de referentes para aspectos formales (Curran y Goldrick, 2002; Marcelo, 1988). Asimismo, se facilitan múltiples materiales por escrito y se conectan a los principiantes vía electrónica (Perales et al., 2002). Sin embargo, los principiantes van al aula solos y no son visitados durante el curso. Entre los principales fundamentos para su realización se destaca la búsqueda de

garantizar la calidad de la enseñanza (Yot Domínguez y Mayor Ruiz, 2012).

Las sesiones del grupo de inducción son parcialmente planificadas, y en muchas ocasiones no se trata el tema planteado en el orden del día en virtud de que se atienden emergentes que provienen de las inquietudes inmediatas de los principiantes. Así, la mentoría desarrollada por Gregorio puede considerarse como grupal (González-Miguel et al., 2017) y parcialmente colaborativa (Vonk, 1996), en la medida en que no hay un plan mutuo de trabajo acordado, aunque sí una agenda y en las reuniones se tratan temas previstos por el mentor pero también se improvisa a partir de las necesidades de los principiantes (Flores, 2014). Él es designado formalmente por la institución para hacerse cargo del grupo de inducción en base a su experiencia como responsable anterior de la cátedra y por ser el creador de la propuesta.

Los principiantes que participan del grupo de inducción valoran muy positivamente la oportunidad aunque, como pudo verse, antes de mediar el semestre comienzan a dejar de asistir. Este desgranamiento se produce principalmente por la dificultad que tienen de compaginar su vida laboral fuera de la universidad, su vida personal y la actividad de enseñanza. La escases de tiempo, tópico en este asunto (Flores, 2008; Cruz Tomé, 1994; Mingorance et al., 1993; Veenman, 1984), aquí se observa en toda su expresión, particularmente en las escasas posibilidades de realizar actividades de intercambio con colegas experimentados (Feixas, 2002).

A modo de cierre...

Sintetizando lo relatado para el caso B, podemos decir que de los tres equipos docentes acompañados se trata de la experiencia con mayor antigüedad. En este sentido, es una experiencia consolidada que se viene realizando, evaluando y mejorando anualmente desde hace más de una década. Se desarrolla, por otra parte, en el seno del equipo docente más numeroso. Su antigüedad y el hecho de

que esté a cargo de su impulsor permiten dar cuenta de su riqueza. En este sentido, como pudo visualizarse, se trata de un caso muy interesante en cuanto a la diversidad de instrumentos implementados. Así, la combinación de estrategias es visible desde el inicio de la descripción: se apoya a los docentes mediante la provisión de materiales didácticos y curriculares, un manual de inducción (único caso donde se plantea su existencia), reuniones específicas con los principiantes pero también reuniones con el conjunto del equipo docente, la presencia de un esquema de referentes que permite organizar las consultas y dudas en el equipo docente, la preparación de clases y organización de dudas a través del grupo de inducción.

12.3 Caso C: descripción y análisis

12.3.1 Caracterización de la unidad curricular y el equipo docente

El caso C corresponde a la experiencia de acompañamiento de profesores principiantes, aspirantes a profesor adscripto⁶, que desarrolla un equipo docente del Instituto de Finanzas Públicas de la FDER. El equipo está compuesto por siete docentes: una grado 3, una grado 2, dos colaboradoras (aspirantes que ya pasaron los tres primeros años de la aspirantía), y tres aspirantes en su primer año (Patricia, Rosina y Joaquín).

La unidad curricular es anual, de carácter obligatorio y se encuentra ubicada al final de la carrera de Abogacía. La misma cuenta con un solo grupo que se dicta en dos modalidades: reglamentado (con control de asistencias) y libre-controlado (sin

⁶ Como se mencionó anteriormente, el profesor adscripto es una figura exclusiva de la Facultad de Derecho. La aspirantía consiste en un proceso de formación docente de tres años de duración, coordinado por la Unidad de Apoyo Pedagógico. Durante el primer año los aspirantes a profesor adscripto realizan un curso de metodología de enseñanza y uno de metodología de la investigación, además de asistir a las clases de la unidad curricular donde realiza la aspirantía y participar en otras actividades, tales como dar clases bajo la orientación del profesor encargado de curso, pruebas de conocimiento disciplinar, entre otras.

control de asistencias). La cantidad total de inscritos en el año 2017 fue de 350 estudiantes, 70 de los cuales participaron en el grupo-clase a cargo del equipo docente acompañado.

A lo largo del año lectivo se acompañó mediante observación al equipo docente en sus reuniones de coordinación, formación y reflexión. Asimismo, se acompañó a los aspirantes (Patricia y Rosina) mediante observaciones tanto de sus clases como de sus reuniones con la responsable (Miriam) previo a la clase y luego de estas. También se realizaron entrevistas. Miriam y su equipo colaboraron también con la investigación compartiendo diversidad de documentos y brindando acceso a sus intercambios mediante correo electrónico y su grupo de *WhatsApp*.

12.3.2 La estrategia: sus orígenes y fundamentos

Para el acompañamiento a los docentes principiantes la profesora responsable, Miriam, pone en práctica varias estrategias. Por un lado, se desarrollan actividades formativas, reflexivas, con todo el equipo docente, tanto presenciales como mediadas por tecnologías. Estas actividades incluyen reuniones de coordinación y reuniones de intercambio sobre diversos temas didácticos –planificación, evaluación, estrategias didácticas– a partir de lecturas que previamente selecciona de autores reconocidos en el campo (Bain, Celman, Gvirtz, Pozo, entre otros). Se utiliza con frecuencia un grupo de *WhatsApp* donde no solo se comparte información sino que se trata de un espacio de intercambio horizontal. También se utiliza el correo electrónico, con menor frecuencia, para el envío de materiales, lecturas, coordinaciones. En cuanto a las actividades y dispositivos utilizados para el acompañamiento específico de los profesores principiantes Miriam organiza reuniones previas a cada clase que debe desarrollar el docente donde trabaja sobre la base de la planificación hecha por este. Durante la clase, la profesora realiza una observación documentada que luego utiliza para una devolución formativa con el profesor. Luego de cada clase, el principiante debe realizar una autoevaluación (cuyo instrumento ha sido diseñado por Miriam) y, posteriormente, se realiza una reunión donde se intercambian impresiones, se reflexiona sobre lo acontecido en el aula, por ejemplo.

Estas actividades de acompañamiento comenzaron muy recientemente y aún están en construcción. La inquietud de Miriam surge en 2016, cuando por primera vez tuvo un doble desafío: por un lado, ser responsable de un curso y, por otro, tener a cargo un equipo docente que debía coordinar, formar y evaluar. Ese año inició sus actividades con una reunión previa al comienzo de clases donde revisó, conjuntamente con el equipo docente, la planificación del curso. Particularmente con los principiantes que realizaban su práctica docente por primera vez trabajó temas vinculados a la normativa del régimen de aspirantía y las temáticas que deseaban abordar en sus clases. Al finalizar el primer semestre volvió a reunirse con estos últimos, en la cual trabajó algunas cuestiones básicas de planificación y evaluación. Es en este momento que decide sumarse a una propuesta de formación docente que se desarrolló en la UDELAR. En esta propuesta de formación dos pedagogas acompañaban a los docentes participantes en la mejora de sus prácticas a partir de algún aspecto seleccionado por el mismo. Miriam, ante el desafío de haberse convertido en formadora de formadores, elige trabajar sobre este tópico. Las pedagogas a cargo de la actividad formativa la acompañan en este proceso durante el segundo semestre y trabajan con ella a partir de observaciones de clase, bibliografía y sugerencias.

En ese proceso, que califica como muy valioso, Miriam empieza a profundizar algunas cuestiones, aplicar nuevas estrategias y sistematizar su experiencia. En primer lugar, comienza a explicitar los fundamentos de sus prácticas con el equipo, ya que hay aspectos de la práctica que no se procesan por la mera observación; así, explica el por qué de las estrategias didácticas que pone en práctica, cuáles son los propósitos formativos, por ejemplo. Esto lo realiza de manera informal, luego de cada clase, a veces presencialmente y a veces por correo electrónico. En segundo lugar, comienza a reunirse con los principiantes luego de cada clase para conversar con ellos sobre la misma. Se preocupa por generar un clima informal y horizontal, donde trabaja no solo cuestiones didácticas sino también afectivas. Además de la reflexión sobre la clase, se realizan sugerencias a partir de la propia experiencia y con apoyos teóricos. Aquí comienza a delinearse el dispositivo de autoevaluación que pone en práctica en 2017. En tercer lugar, comienza a compartir bibliografía

didáctica que evalúa como accesible, con la finalidad de despertar alguna inquietud sobre la temática. A medida que va poniendo en práctica estas estrategias, las va sistematizando, evaluando y preparando el siguiente año de modo de desarrollar un acompañamiento más formalizado en 2017.

Como en los casos anteriores, la descripción de las actividades de acompañamiento realizadas en 2017 se presenta en dos apartados. En el primero se exponen los aspectos del trabajo de Miriam con todo su equipo docente: las reuniones de formación y reflexión didácticas. En el segundo se relata la experiencia específica con los principiantes. Previo a ello nos detenemos en Miriam, su perfil y experiencia docente.

Miriam, la mentora

Miriam es abogada y magíster en tributación. Además de una sólida formación en su área de actuación profesional y docente, el derecho financiero, posee una amplia formación pedagógica adquirida a través de su participación activa y frecuente en distintas instancias de formación docente que organiza la UDELAR. Si bien por concurso posee reservado un grado 2 efectivo, actualmente es profesora adjunta (grado 3) contratada y su carga horaria es de ocho horas semanales. Trabaja, asimismo, 40 horas semanales fuera de la universidad en la Dirección General Impositiva (DGI).

Comenzó su actividad docente en 2007 a través del sistema de aspirantía bajo la orientación del, en aquel entonces, director del Instituto. Dicho docente jugó un papel central en su concepción respecto del trabajo académico y de la disciplina. El enfoque de la enseñanza del derecho en dicha facultad es, en sus palabras, orientado hacia lo dogmático y estructurado, con un modelo docente tradicional, transmisivo, y un relacionamiento vertical y distante con el estudiante quien básicamente memoriza el conocimiento para luego repetirlo en la evaluación. Su orientador en la aspirantía, sin embargo, *“...es un sujeto como muy crítico, muy si se quiere, como contracorriente de lo que es la visión dogmática, a su vez, con una visión mucho más contextualizada, comprometida históricamente, políticamente, entonces,*

bueno, para mí eso fue como muy impactante” (Miriam, I10g3FDER8).

Sus inicios en la docencia, no obstante, fueron en un marco de “orfandad” en cuanto a su formación pedagógica. El aprendizaje del rol lo realizó básicamente por observación de las prácticas de dicho profesor, sin una fundamentación de sus decisiones metodológicas. Por otra parte, tampoco existía un diálogo previo o posterior a las clases que ella debía realizar. Más adelante, con otro orientador, sí tuvo la posibilidad de contar con una devolución de sus clases; este docente le indicaba los puntos fuertes y aquellos a mejorar. Si bien Miriam lo valora como muy positivo, señala que estas devoluciones se centraban en lo disciplinar y no en lo didáctico. Adicionalmente, no siempre sintió que sus iniciativas de innovación metodológica fueran bien recibidas por parte de su orientador.

La preparación de sus primeras clases le llevaba mucho tiempo de estudio, aunque su principal inquietud no era el conocimiento a transmitir sino cómo abordarlo con un grupo de estudiantes quienes no tenían una gran diferencia etaria con ella y estaban próximos a egresar. Independientemente de esas preocupaciones, en sus primeras clases se sintió muy cómoda pues se percibe con una habilidad natural para enfrentarse a un público. Además, el hecho de no estar sola en las clases le generaba una sensación de tranquilidad frente a posibles preguntas de los estudiantes que no supiera responder o ante la eventualidad de “quedarse en blanco”.

En síntesis, transitó esta etapa de manera intuitiva y ello la llevó a realizar cursos de formación pedagógica donde encontró un soporte teórico desde diversas disciplinas (pedagogía, didáctica, sociología, psicología).

12.3.3 Los espacios colectivos de coordinación, formación y reflexión didácticas

A.- Espacios presenciales: las reuniones del equipo docente

Durante el año lectivo 2017 se realizaron seis reuniones de coordinación, formación

y reflexión didácticas en las que participaron todos los integrantes del equipo docente. Estas se desarrollaron en la oficina del Instituto y generalmente luego de las 17:30 horas debido a que los docentes poseen trabajos de tiempo completo fuera de la universidad. Su duración osciló entre los 60 y 90 minutos, y su frecuencia fue bimestral.

La acogida o recepción se produce en la primera reunión colectiva que se realiza en marzo, previo al comienzo de los cursos. Participan en ella cinco integrantes del equipo docente, en particular los principiantes: Patricia, Joaquín y Rosina. Los tres son aspirantes a profesor adscripto, por lo que durante el año deben cumplir con el requisito del dictado de seis horas de clase. Rosina y Patricia ya han cursado “Metodología de la enseñanza”, otra de las exigencias de la aspirantía. Están presentes también Eva, una de las colaboradoras, y Alana, la docente grado 2, quien comenta que está realizando un curso de evaluación educativa a cargo de la UAP. Luego de las presentaciones de los participantes, incluyéndome, Miriam comienza a trabajar sobre el reglamento de aspirantes, señalando los derechos, las tareas y obligaciones que tienen. A continuación, nos reparte el programa de la asignatura; señala que se realizó una revisión de la versión 2015 y se realiza una lectura colectiva del mismo. Miriam se detiene en los objetivos y menciona que tradicionalmente en los programas de la Facultad solo se tienen en cuenta los contenidos. Explica los fundamentos de los objetivos, sobre todo en la formación de los futuros profesionales, y seguidamente conduce la lectura al apartado metodológico. Se intercambia sobre los aspectos formales del curso previstos en el programa y, en particular, sobre la evaluación de los aprendizajes. Se detienen en una de las tareas que se les solicita a los estudiantes: los “externos” (trabajos que se realizan fuera del aula). Se plantea que en la evaluación de estos trabajos se debe trascender la asignación de calificaciones numéricas y realizar una evaluación formativa, de modo de que el trabajo se vea como parte del aprendizaje. Estas tareas forman parte de la evaluación junto a otras instancias más tradicionales. Luego nos entrega dos documentos: el cronograma del curso, en el cual se prevén los temas a abordar calendarizados, y un proyecto de innovaciones educativas, financiado el año anterior por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Les explica a los aspirantes la existencia de las distintas comisiones sectoriales de la UDELAR. Se

produce el momento de asignación de tareas donde los principiantes, por un lado, eligen los temas que desean abordar en sus clases obligatorias y, por otro, son invitados por Miriam a participar en el proyecto si desean sumarse. Miriam explica lo que es extensión e informa que existen actividades en el instituto, particularmente con la defensoría del vecino. También invita a quienes desean integrarse. Para finalizar, se distribuye el documento de encuesta diagnóstico que se aplica a los estudiantes al inicio del curso y se discuten ajustes respecto del año anterior.

La segunda reunión se realiza a finales de abril y participan todos los integrantes del equipo. Unos días antes, Miriam envía por correo electrónico el capítulo “La planificación de la enseñanza”, correspondiente al libro *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, y propone:

"Estimadas y estimado:

Les envío adjunto un material interesante y (relativamente) breve sobre planificación. ¿Les interesaría tener una reunión (máximo una hora y media) para conversar sobre planificación de clase? Podríamos usar este texto como disparador y tratar algunas inquietudes que cada unx tenga (si les interesa, después vemos cómo la armamos para que sea ágil y útil).

Piénsenlo. La idea no es atosigarnos de cosas, sino aportarnos mutuamente en temas sobre los cuales no suele haber reflexión común." (DOC17ce)

Todos se manifiestan interesados y, luego de negociar días y horarios (algo no poco dificultoso), Miriam envía la consigna para la reunión:

"Estimadxs: Si todxs pueden ese día, podríamos hacer los siguientes acuerdos:

- Reunirnos el martes 18 de abril en el Anexo (oficina del IFP), de 18:00 a 19:15 (comprometiéndonos en lo posible tanto en la hora de comienzo como en la de finalización de la reunión).
- Como propuesta de trabajo, se me ocurre que una línea interesante podría ser que cada unx: a) lea el material que les adjunté (vuelvo a enviarlo adjunto); b) lleve tres puntos para conversar (pueden ser cuestiones del texto que nos hayan llamado la atención por cualquier razón o reflexiones que se dispararon a partir del texto). En la reunión entonces podemos ir compartiendo los tres puntos elegidos por cada unx y las

inquietudes o comentarios que nos vayan surgiendo a partir de ellos.

La idea es que la reunión sea de reflexión, una suerte de "conversatorio" y no una clase, en definitiva, inventarnos un espacio para pensar sobre estos aspectos que son tan importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje pero que, por distintos motivos, terminan siempre ignorados o despreciados.

¿Qué les parece la idea? (Es sólo una propuesta, así que están habilitados a resistirse)." (DOC17ce)

Concretada la misma, Miriam comienza planteando que el propósito de la reunión es darse espacios para reflexionar sobre la práctica docente, más allá de lo disciplinar, y repasa la consigna que había enviado por correo. Se produce un intercambio muy fluido, que comienza Rosina, en el que todos aportan. Los principales tópicos que surgen se relacionan con cuestiones planteadas en el texto en relación a la planificación de la enseñanza, pero también con otras temáticas, por ejemplo los modelos docentes, el manejo de la autoridad, la relación pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes. Patricia, Joaquín y Rosina coinciden en que la selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos es uno de sus principales desafíos ya que todo parece importante y no se puede abordar todo: "*¿dónde focalizar?*" (Rosina), "*hasta dónde profundizar*" (Patricia), "*¿cómo hago para exponerlo para gente que no tiene tu bagage?*" (Joaquín). Eva reflexiona sobre el hecho de que en sus primeras clases naturalmente quería cubrir y prever todo, y conjetura que puede ser por inseguridad propia. En su caso, el año anterior tuvo esa dificultad y comenta que Miriam la apuntaló en ello y la ayudó a aceptar la planificación como una hipótesis de trabajo (o "prueba", tal como está planteado en el texto). Miriam interviene señalando que la selección es muy difícil pues existen cuestiones implícitas de por qué se eligen determinados contenidos, o se dejan fuera otros, y propone explicitar los criterios por los cuales se realizan las elecciones. Además la cuestión es planificar para el grupo concreto y estar dispuesto a que el plan se reacomode. Otras inquietudes compartidas entre los principiantes son la administración del tiempo y el miedo cometer un error en el aula o recibir preguntas de los estudiantes que no sepan responder. Miriam plantea que el fracaso, el error, son parte del proceso. El modelo predominante en la facultad, tradicional, exige del docente tener respuesta para todo (todos concuerdan). Generar oportunidades de aprendizaje en las que los estudiantes

discutan, problematicen, planteen preguntas, es desafiante, más riesgoso para el docente, lo desacomoda, es más sencillo y controlable decir un discurso cerrado. Lo que sucede en el aula no solo depende de uno, es imprevisible, sin embargo eso no significa no planificar. Joaquín expresa haber sentido al texto muy abstracto durante la lectura ya que no está habituado a este tipo de discursos (el pedagógico). Miriam asiente y responde que, claramente, ellos en ese momento se encuentran como los estudiantes respecto de la disciplina legal. Considerar la docencia como una profesión en sí exige considerarse como educadores y no solo como profesionales del derecho que transmiten un saber. Para ello es importante –al igual que en el caso de la abogacía– tener en cuenta la existencia de un conocimiento acumulado con el cual hay que tomar contacto y formarse. La reunión finaliza con la necesidad manifiesta de continuar realizando actividades de este tipo, donde se trabajen otras temáticas que inquietan al equipo como la evaluación de los aprendizajes.



Fig. No. 6. Caso C: Reunión del equipo docente

En junio se realiza la tercera reunión, cuya temática central es la evaluación de los

aprendizajes. Igual que la anterior, el intercambio se produce a partir de un texto disparador seleccionado por Miriam. La coordinación para definir día y horario se realiza en el grupo de *WhatsApp*, mientras que el envío del texto y la consigna –similar a la anterior– se envían por correo. El material seleccionado es el capítulo “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, de Susana Celman, correspondiente al libro colectivo *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. La dinámica es igual que en la segunda reunión: todos participan activamente, reflexionan sobre el capítulo seleccionado, plantean sus inquietudes. Los principales tópicos que surgen se relacionan con cuestiones planteadas en el texto en relación a la evaluación de los aprendizajes, aunque nuevamente surgen otras temáticas, como los modelos docentes y el manejo de la autoridad. La primera cuestión que llama la atención son las devoluciones. Se relatan varias anécdotas de la experiencia estudiantil. Así, pocos recuerdan haber recibido más que una nota numérica como devolución de sus pruebas de evaluación (parciales, trabajos externos, exámenes). Valoran la propuesta de la autora en cuanto a la necesidad de realizar devoluciones conceptuales y manifiestan una gran sorpresa al “descubrir” la relación entre las modalidades de evaluación, los aprendizajes y la enseñanza. Hasta el momento los consideraban de manera disociada. También resulta disparador de recuerdos de la época estudiantil el impacto de la instancia de evaluación en la autoestima. A partir de la lectura del texto reflexionan sobre los modelos docentes y cómo, ahora es claro, unas determinadas formas de enseñar se relacionan con unas determinadas formas de evaluar. También encuentran provechoso otro aporte del texto en cuanto a considerar la evaluación de los aprendizajes como una oportunidad para monitorear y mejorar las prácticas de enseñanza. Otro momento de la reunión focaliza en la instancia de corrección. El intercambio aquí discurre en las expectativas y prejuicios de los docentes al momento de calificar. Se da una doble situación: por un lado, expectativas excesivas en cuanto a la producción de los estudiantes, como esperar un nivel de experto, que pueden llevar a una calificación “injusta”; por otro lado, bajas expectativas por las cuales se estimule un bajo rendimiento o escaso compromiso. Un último asunto que concentra la discusión es qué evaluar: la espontaneidad en la respuesta, el ajuste fiel al saber, la memoria, la capacidad de atención de lo que el docente enseñó, la preparación. Aquí es central

la profesión ya que la capacidad de tomar decisiones en el momento es fundamental en las audiencias; sin embargo las intervenciones de los abogados son preparadas previamente. El tramo final de la reunión se dedica a trabajar en base a una propuesta de Miriam, quien busca innovar en la evaluación de los aprendizajes de la asignatura. Acuerdan preparar, para el siguiente parcial, un caso de análisis y crear un “preguntómetro” (listado de preguntas) que será entregado a los estudiantes antes de la prueba.

La cuarta y quinta reuniones se realizan en agosto y setiembre, respectivamente, y sus temáticas se relacionan con la enseñanza. A ambas asisten todos los integrantes del equipo; su convocatoria y dinámicas son similares a las anteriores. En el caso de la cuarta, el tópico es el método expositivo y el texto de referencia es el capítulo “La explicación verbal: problemas y recursos”, escrito por Emilio Sánchez y Francisco Leal, del libro *Didáctica universitaria*. En el caso de la quinta, el capítulo a considerar es “La interrogación didáctica: una estrategia para aplicar en el aula” del libro *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*, cuyas autoras son Núria Rajadell i Puiggròs y Núria Serrat Antolí. Las principales inquietudes surgidas son, primero, la postura del docente referente a los conocimientos previos de los estudiantes, segundo, la desmemoria respecto de la dificultad del proceso de comprensión de determinados conceptos complejos, tercero, la transposición didáctica y la combinación de estrategias y recursos de enseñanza. Ya recurrentes, se vuelve a dialogar sobre el ejercicio profesional de la docencia universitaria y la incorporación del discurso didáctico a partir de las lecturas que han venido realizando. Rosina recuerda su autoevaluación luego de su primera clase donde reflexionó acerca de que al prepararla lo hizo sobre la base de que los estudiantes contaban con los mismos conocimientos que ella. Ello la llevó a complejizar el conocimiento de tal modo que cree no haber logrado llegar a ellos. Joaquín está especialmente preocupado por este asunto y comenta que las lecturas que ha enviado Miriam le han permitido sensibilizarse al respecto. Hace una fuerte autocrítica pues en varias ocasiones ha expuesto en clase conceptos que los estudiantes no dominan y no los ha explicado. Por otra parte, reflexiona sobre el tiempo que lleva aprender algo y que, logrado el aprendizaje, uno olvida la complejidad. El problema se presenta, para él, al momento de dar una clase pues lo

hace desde lo que uno ya entendió. Así, valora el hecho de desentrañar los procesos por los cuales asimiló determinados conceptos y volver a colocarse en el lugar del estudiante, brindándole tiempo para comprender. Mónica recuerda –y lee textual– un fragmento de uno de los artículos donde, específicamente, se habla sobre esto: “lo que enseñamos no es lo que sabemos sino la conciencia de lo que sabemos”. En varios momentos de las reuniones se relacionan los textos del día con textos comentados en reuniones anteriores. Finalizando la última reunión Rosina expresa que al ir leyendo la bibliografía didáctica se ha ido dando cuenta de que todos los textos están interrelacionados. Además, el acompañamiento ha ayudado a acercarse al discurso especializado de la docencia y a visualizarla como una profesión. Por primera vez se hace explícito, a instancias de Joaquín, las motivaciones de muchos colegas de la facultad para acceder a la docencia (por prestigio, actualización, generar contactos).

La última reunión se desarrolla en diciembre, bajo la consigna de trabajar sobre la encuesta final del curso y compartir una autoevaluación grupal del año lectivo. Previo a ello Miriam envía por correo la consigna y los materiales para la misma:

“Asunto: Propuesta para reunión final | 9 de diciembre de 2017, 14:28

De: Miriam

Para: Equipo docente

Cc: Natalia Correa

Estimadas y estimado:

Envío adjuntos dos archivos y la idea para la reunión del lunes a las 19:00, sería:

1.- En relación a la encuesta de fin de curso de los estudiantes (que verán es muy positiva), seleccionar dos o tres afirmaciones de los estudiantes que les parezcan claves para reflexionar o plantear algún desafío o inquietud (esto es, elegir algunas expresiones que nos den pie para pensar sobre cuestiones pedagógico/didácticas).

2.- En cuanto a la ficha de autoevaluación, les pido que la completen y me la pasen. Durante la reunión, vamos a compartir solamente los puntos 1 y 7 a 12 (si ustedes están de acuerdo). (Es decir, lleven la copia con esas respuestas para la reunión).

Si les parece bien, esta sería la dinámica. Como siempre, la propuesta está abierta a otras ideas o sugerencias que ustedes entiendan pertinentes. Después nos vamos de pachanga, je, je (Natalia Correa, estás invitada). Nos vemos el lunes.

Cariños, Miriam” (DOC38ce)

La “Ficha de autoevaluación para docentes en formación incluye” 12 preguntas

abiertas que recorren diversos temas tales como sus expectativas respecto de su formación docente, actividades desarrolladas para mejorar su formación, su autoevaluación acerca de su desempeño en relación con las clases, tareas de evaluación y cuestiones organizativas, entre otros (DOC9fd). La reunión se realizó en el instituto y participaron todos los integrantes del equipo. La dinámica es la habitual. De acuerdo con lo pautado, se comienza con una lectura de los resultados de la encuesta. Entre otros aspectos, los estudiantes han señalado la jurisprudencia (sentencias), las propuestas de trabajos externos y los casos prácticos como valiosos para el aprendizaje de la profesión. Miriam señala que esto se relaciona conceptualmente con una búsqueda de articulación entre teoría y práctica, una orientación de la propia universidad. Los estudiantes también han apreciado la posibilidad de trabajar con distintas dinámicas en clase, más allá de las aulas expositivas (trabajos en grupo, debates). El equipo docente, por su parte, realiza un balance del desempeño general de los estudiantes y reconocen una evolución en el grupo ya que fueron mejorando parcial a parcial, lo que es atribuido a la idea de entregar los casos con un “preguntómetro” previo a las evaluaciones. Luego de considerar la encuesta, se pasa a trabajar sobre la autoevaluación. El primer tema es las expectativas respecto a la formación. Todos señalan que no contaban con ninguna y valoran las actividades propuestas por Miriam, pues fueron lo suficientemente espaciadas como para poder comprometerse a participar de ellas. Se manifiesta también la importancia de extender las actividades de inducción que conduce Miriam a otros aspirantes, ya que quienes han tenido otros orientadores en el marco de la aspirantía comparan esas otras experiencias con esta. Algunos dicen que dichas experiencias los han desmotivado y que quizás combinar estrategias, o que la inducción se realice mediante equipos de orientadores en las que por lo menos alguno cuente con formación pedagógica, podría ser fructífero para la formación. Se señala también que, si bien oportuno, es necesario un cambio en el funcionamiento del sistema de aspirantía. Es compartido el juicio global de la experiencia como muy positivo. También es compartida la necesidad de participar más en las instancias de evaluación, particularmente conocer cómo se trabaja la calificación. Miriam acuerda con que muchas veces tuvo la inquietud de convocarlos, pero que también intentó sopesar el tema de la dedicación y desistió para no sobrecargarlos. Uno de los asistentes considera importante señalar la

comodidad con la que pudo trabajar en el equipo, la humildad de los compañeros, la horizontalidad en los intercambios, lo que se constituye como un verdadero proceso de formación docente. Algunos señalan la necesidad de profundizar en lo pedagógico, a lo cual Miriam comenta de la existencia del Programa de Formación del Área Social en el cual ella ha participado, lo que genera interés. Finalizando la reunión se hace expreso el desafío de resistencia que implicará volver de nuevo al sistema habitual de la aspirantía. Y Miriam los invita a no dejarse derrotar.

B.- Espacios virtuales: correo electrónico y *WhatsApp*

Además del uso del correo electrónico, el equipo docente cuenta con un grupo en *WhatsApp* para las comunicaciones virtuales. Tanto la frecuencia, como la iniciativa de las comunicaciones y el volumen de intercambios son distintos en ambos medios. El correo electrónico es generalmente utilizado a iniciativa de Miriam para enviar información general sobre el curso (planes de clase, ajustes de cronograma, consignas de evaluación, encuestas diagnósticas y de seguimiento), materiales de lectura para las reuniones formativas, convocatorias a reuniones, entre otras. Dependiendo del mes el equipo puede recibir entre 2 y 4 correos. A continuación se transcriben algunos fragmentos que ilustran el tipo de comunicaciones enviadas por Miriam mediante correo electrónico:

“Asunto: Revisión de cronograma del 13/05 al 7/06 | 4 de mayo de 2017, 11:58
De: Miriam
Para: Equipo docente
Cc: Natalia Correa
Estimadas y estimado:
Estoy pensando en hacer un pequeño cambio al cronograma en las próximas clases. Les cuento a ver qué les parece: [...]
A partir del 9/06 reengancharíamos según lo previsto (como ven es una redistribución, en este caso, de la pobreza, je, je).
Escucho comentarios. Cariños, Miriam” (DOC22ce)

“Asunto: Preguntas para parcial | 10 de junio de 2017, 21:01
De: Miriam
Para: Equipo docente
Cc: Natalia Correa

Estimadas y estimado:

Según lo conversado el viernes, les mando adjunto el "preguntómetro". No lo revisé, así que puede tener errores de tipeo o formulación (les agradezco me los señalen).

Les pido su opinión respecto de las preguntas (en especial si les parecen claras y pertinentes).

La lista está abierta, así que también pueden realizar sugerencias para incorporar otras preguntas o propuestas que no estén previstas.

Mi idea sería colgarlas en EVA la próxima semana para que los estudiantes tengan tiempo suficiente para estudiarlas y prepararlas, así que les pido que las miren estos días (antes del miércoles).

Gracias y cariños, Miriam" (DOC25ce)

"Asunto: Parciales | 16 de octubre de 2017, 12:18

De: Miriam

Para: Equipo docente

Cc: Natalia Correa

Estimadas y estimado:

Les envío adjuntas las planillas de notas del tercer parcial y el comparativo de los tres parciales. Afortunadamente, verán que la evolución en general es positiva.

¿Podrán entregarme los últimos parciales corregidos a más tardar el viernes 27/10?

Los estudiantes van a estar especialmente ansiosos por este resultado porque es el último antes del final.

Gracias y cariños, Sol" (DOC36ce)

En el grupo de *WhatsApp*, por su parte, se intercambia sobre diversas cuestiones y las conversaciones no siempre son iniciadas por Miriam. Al igual que el correo, el grupo es utilizado por ella para enviar información referida al curso (recordatorios de reuniones, coordinaciones urgentes de clase, avisos de envíos de email, solicitudes de ingreso al aula virtual del curso) pero en este caso se trata de comunicaciones que requieren de una respuesta más inmediata o que complementan correos electrónicos enviados:

Código: Intercambios virtuales\Coordinaciones curso

28/3/17, 20:07 - (Miriam, DOC14wa): Disculpen la hora y el contexto uy, si pueden denle una mirada general a las sentencias colgadas en EVA, capaz mañana trabajamos con ellas y les pido asistencia (nada quemante, tranquilxs)

13/6/17, 16:11 - (Miriam, DOC14wa): Estimadx, [...] si la gripe me lo permite, el viernes estaría entregando parciales. Quería saber la opinión de ustedes en cuanto al planteo del caso el día antes. Les pareció que rindió? Les parece dar más tiempo o x el contrario volver a la modalidad tradicional? Lo voy a hablar con lxs estudiantes tb,

xo quería contar antesala con su opinión desde la persona docente. Gcs!

31/7/17, 11:17 - (Miriam, DOC14wa): Hola. Les pido x favor q me entreguen los parciales el miércoles. Si no pudieron terminar de corregir, igual xfa me los dan, ya que estudiantes tienen derecho a conocer su evaluación con antelación suficiente al próximo parcial (18/08) y tengo q revisar todo y armar promedios, lo q me insume cierto tiempo. Gracias. Nos vemos el miércoles!

Código: Intercambios virtuales\Avisos de envíos de email

25/6/17, 20:25 - (Miriam, DOC14wa): Hola! Mandé por correo el caso del parcial. Les pido dos cosas: 1) reserva, 2) comentarios. Gracias!

4/10/17, 17:19 - (Miriam, DOC14wa): Les mandé x correo la propuesta del parcial en su conjunto. Escucho opiniones. Voy a subir el caso ahora (gracias a lxs q pudieron leer y comentar)

Código: Intercambios virtuales\Recordatorios de reuniones

21/4/17, 11:32 - (Miriam, DOC14wa): Hola! Nos vemos hoy de 17:30 a 18:45 en la sala del Instituto (oficina 15 del Anexo). Quedamos en llevar cada unx tres cuestiones xa comentar a partir del texto circulado. Nos vemos!

3/8/17, 11:18 - (Miriam, DOC14wa): Estimadxs, recuerden que mañana nos vemos también a las 17:30 xa conversar acerca de la exposición como estrategia didáctica, con apoyo del texto circulado x correo. Seguimos la modalidad de siempre y terminamos a las 18:45. Hasta mañana!

Como se mencionó, en el grupo también se comparte información de otro tipo como avisos de inasistencia o llegada tarde a clases o reuniones, saluciones, informaciones no referidas estrictamente al curso (pero sí con la profesión de abogado):

Código: Intercambios virtuales\Avisos de inasistencia o llegada tarde a clase

13/6/17, 19:54 - (Mónica, DOC14wa): Estimados, mañana no voy a poder ir. Suerte en la clase Rosina!

2/8/17, 8:08 - (Eva, DOC14wa): Buen día! Llego tarde, pero voy!! Espero que no llueva ☔

4/8/17, 12:15 - (Patricia, DOC14wa): Miriam, con pena, porque disfruto y aprendo mucho en estas instancias, confirmo que no voy hoy. Perdón.

Código: Intercambios virtuales\Saluciones

16/4/17, 11:44 - (Miriam, I10g3FDER8): Felices Pascuas!
1/5/17, 11:06 - (Miriam, DOC14wa): Feliz día, profes!
4/5/17, 10:45 - (Eva, DOC14wa): ¡Feliz cumpleaños Alana!

Igualmente se intercambia sobre las impresiones y reflexiones surgidas luego de las reuniones formativas, mensajes de apoyo previo y luego de las clases o de las pruebas de conocimiento de los principiantes en el marco de la aspirantía. A continuación se transcriben algunos fragmentos que ilustran los intercambios en el grupo:

Código: Intercambios virtuales\Intercambios luego de reuniones formativas

Reunión sobre planificación:

21/4/17, 19:06 - (Eva, DOC14wa): Muchas gracias a tod@s por la instancia de hoy, me sentí muy cómoda. Perdón eventuales delires jiji
Feliz fin de semana ☺
21/4/17, 19:48 - (Alana, DOC14wa): Ya algunas te conocemos Eva ☺
21/4/17, 19:48 - (Eva, DOC14wa): Jajaja siiii
21/4/17, 19:49 - (Alana, DOC14wa): Sí, estuvo muy bueno!
21/4/17, 19:49 - (Eva, DOC14wa): Pero los demás no! Por eso mismo! Jiji
21/4/17, 19:49 - (Alana, DOC14wa): Y bue....es bravo...

24/4/17, 11:02 - (Miriam, DOC14wa): Hola! Ya se los dije personalmente, xo no quería dejar de agradecerles x la participación en el encuentro del viernes pasado, x la seriedad y responsabilidad en leer y reflexionar sobre el material y x la profundidad, apertura y autenticidad del compartir. Me fui muy contenta. Nos vemos el miércoles en clase. Saludos a todxs!

Reunión sobre evaluación:

9/6/17, 21:03 - (Miriam, DOC14wa): Estuvo intenso el encuentro hoy! Gracias por la asistencia y por el compartir! Buen finde!
9/6/17, 22:02 - (Rosina, DOC14wa): Estuvo barbaro! Muy aprovechable. Buen finde para todos!
9/6/17, 22:15 - (Mónica, DOC14wa): Buenísimo el encuentro !! Muy enriquecedor , gracias Miriam!! Descansen !
10/6/17, 11:59 - (Patricia, DOC14wa): Comparto todo! Buen finde!

Reunión sobre método expositivo:

4/8/17, 19:38 - (Miriam, DOC14wa): Gracias por la participación, la reflexión compartida y el tiempo! Buen fin de semana!
 4/8/17, 19:49 - (Mónica, DOC14wa): Miriam, gracias a vos por generar esta instancia!! Buen finde para todos!
 4/8/17, 19:58 - (Eva, DOC14wa): Comparto con Rosina! Gracias a vos! Buen fin de semana gente!

Código: Intercambios virtuales\Apoyos antes y luego de las clases principiantes

Primera clase de Rosina:

13/6/17, 19:54 - (Mónica, DOC14wa): Estimados, mañana no voy a poder ir. Suerte en la clase Rosina!
 14/6/17, 11:23 - (Joaquín, DOC14wa): Muy buena la clase de Rosina. Bien ahí.
 14/6/17, 11:24 - (Miriam, DOC14wa): Qué bueno! Me estuvo contando algo y me pareció lo mismo
 14/6/17, 11:25 - (Miriam, DOC14wa): Y qué bueno trabajar en equipo!
 14/6/17, 11:25 - (Miriam, DOC14wa): A veces pasamos x alto lo importante que es
 14/6/17, 11:26 - (Rosina, DOC14wa): Muchas gracias Joaquín! La vdd que si, me sentí muy respaldada por los compa!
 14/6/17, 11:27 - (Miriam, DOC14wa): De eso se trata! Unx se vuelve unx más lxs otrxs, interesante...
 14/6/17, 11:28 - (Miriam, DOC14wa): Y Rosina venía trabajando mucho con su clase, eso se hace notar
 14/6/17, 11:45 - (Eva, DOC14wa): Rosina una crack! 🍷
 14/6/17, 11:49 - (Patricia, DOC14wa): Lamento no haber podido acompañar a mi amiga pero tuve que venir temprano al Ministerio. Igual la estuve acompañando en la previa! Descuento que le fue excelente! 🙌
 14/6/17, 11:51 - (Mónica, DOC14wa): Qué bueno Rosina!! Felicitaciones!!!
 14/6/17, 11:51 - (Patricia, DOC14wa): Ahora se viene Joaquín!!!! Vamos con todo!!! 🤞
 14/6/17, 11:52 - (Miriam, DOC14wa): 🙌 🙌
 14/6/17, 11:56 - (Eva, DOC14wa): 🍷🍷🍷
 14/6/17, 11:56 - (Mónica, DOC14wa): 🙌 🙌 🙌 🙌 🙌 🙌 🙌 🙌 🙌 🙌
 14/6/17, 12:23 - (Rosina, DOC14wa): Gracias! Están muy buenas las devoluciones y apoyo de Uds, se siente bien 🙌

Primera clase de Joaquín:

16/6/17, 15:03 - (Rosina, DOC14wa): Más allá que ya se lo dije personalmente a Joaquín, me parece oportuno comentar por acá tmb, el buen recurso que utilizó en la

clase de hoy cuando repartió entre los alumnos una hoja con los artículos que se iban analizando. Demás está decir que la clase fue genial 🙌👍👍👍👍👍 y que seguramente use ese pique en alguna oportunidad!

16/6/17, 15:07 - (Miriam, DOC14wa): 🙌👍👍

16/6/17, 15:08 - (Eva, DOC14wa): Lamento no haber podido ir Joaquín! Buenísimo lo que comenta Rosina. Felicitaciones 😊

16/6/17, 15:10 - (Miriam, DOC14wa): Y está bueno vivir las distintas instancias como equipo, se disfruta más!

16/6/17, 15:13 - (Mónica, DOC14wa): Me encantó la clase! Hasta me animé a comentar un poco. Genial Joaquín! Felicitaciones

16/6/17, 18:27 - (Joaquín, DOC14wa): Muchas gracias por los comentarios. Muy alentadores. Queda mucho, mucho, por corregir y por mejorar. Pero es muy bueno ir transitando este proceso acompañado por un buen equipo.

Buen finde para todas.

16/6/17, 19:46 - (Miriam, DOC14wa): Todxs tenemos mucho x mejorar! De eso se trata! Buen finde!

Código: Intercambios virtuales\Prueba escrita de conocimiento (aspirantía)

Prueba de Mónica:

28/8/17, 12:57 - (Miriam, DOC14wa): Hola! Una buena noticia xa compartir. Mónica dio hoy prueba de conocimiento y le fue super bien (le dejo a ella los detalles). Felicitaciones xa ella y q sea un aliento xa lxs q tienen pruebas pendientes!

28/8/17, 12:58 - (Rosina, DOC14wa): Excelente!

28/8/17, 12:58 - (Rosina, DOC14wa): Felicitaciones

28/8/17, 12:59 - (Mónica, DOC14wa): Muchas gracias!!!

28/8/17, 13:00 - (Joaquín, DOC14wa): Felicitaciones. Excelente lo tuyo.

28/8/17, 13:00 - (Mónica, DOC14wa): Este año fue un reencuentro con todo eso de la docencia y todos ustedes tienen mucho que ver en el impulso!!

28/8/17, 13:00 - (Mónica, DOC14wa): Miriam, mil gracias de nuevo por todo!

28/8/17, 13:00 - (Alana, DOC14wa): 🙌🙌🙌 muy bien, felicitaciones!

28/8/17, 13:03 - (Patricia, DOC14wa): Felicitaciones!!!! 🙌🙌🙌🙌

Resultado prueba de Patricia:

30/8/17, 11:31 - (Miriam, DOC14wa): Gente, este equipo docente está xa la gloria (je, je)! Patricia acaba de recibir noticia de aprobación de la primera prueba de conocimiento! Paso importante xa destacar! Felicitaciones!

30/8/17, 11:33 - (Rosina, DOC14wa): Si obvio! Una crack Patricia 🙌👍

30/8/17, 11:40 - (Eva, DOC14wa): Hola gente! Que bueno Patricia! Felicitaciones!!!

🙌👍🙌👍

30/8/17, 11:44 - (Mónica, DOC14wa): Bien Patricia!!! Felicitaciones!!!
 30/8/17, 11:46 - (Patricia, DOC14wa): Muchas Gracias!!!!!!👏👏
 30/8/17, 11:47 - (Joaquín, DOC14wa): Felicitaciones. Que grande.
 30/8/17, 11:53 - (Alana, DOC14wa): 🙌🙌🙌🙌 bravo Patricia!
 30/8/17, 12:50 - (Patricia, DOC14wa): Vamos por la segunda el año que viene que no ni no! 🙌
 30/8/17, 12:51 - (Patricia, DOC14wa): 🙌🙌🙌
 30/8/17, 12:57 - (Mónica, DOC14wa): Vamos Patricia!!!! Me sumo!!!!
 30/8/17, 12:58 - (Miriam, DOC14wa): Opiti! Vamos q vamos!
 30/8/17, 12:58 - (Miriam, DOC14wa): 🙌👏👏

Los dos espacios virtuales se constituyen también en oportunidades formativas ya que Miriam los aprovecha para explicitar sus prácticas de enseñanza, fundamentar teóricamente sus decisiones didácticas y reflexionar sobre sus clases. Una semana después de la primera reunión con el equipo docente, justo antes de comenzar el curso, Miriam envía por correo electrónico la planificación de la primera clase y una versión electrónica del libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, de Ken Bain. A continuación se reconstruye la secuencia de las comunicaciones vinculadas con dicha clase a partir del correo electrónico enviado por Miriam previo a esta y sus reflexiones posteriores, compartidas a través de *WhatsApp*:

Correo electrónico previo a la clase:

"Asunto: Clase del miércoles | 13 de marzo de 2017, 22:16

De: Miriam

Para: Equipo docente

Cc: Natalia Correa

Estimadas y estimado:

El miércoles y el viernes vamos a estar trabajando el tema de Gasto Público (el viernes está agendado Ingresos, pero en realidad, lo único que veríamos de ese punto serían los principios hacendísticos de los ingresos, que pueden quedar para la otra semana sin afectar demasiado el cronograma).

Voy a llevar una propuesta de trabajo en grupos para la parte de procedimiento presupuestal (esto en principio -es decir, según la planificación fría-, veremos según cómo se presenta la clase). Me gustaría que ustedes apoyaran el trabajo en grupos para dinamizar la tarea (es decir, que vayan pasando por los grupos o se quede uno en cada grupo para facilitar y evacuar dudas). Por eso les envío adjunto el archivo para que vean de qué se trata. En realidad, con la lectura de la Constitución ustedes estarían

prontos, pero me parece importante que conozcan la propuesta con anticipación. Después lo conversamos mejor, pero es interesante poder implementar distintas estrategias didácticas que promuevan la participación activa (y así, también, la motivación y atención, que como aspectos metacognitivos son esenciales para el aprendizaje). El tema de trabajar en grupos tiene también su fundamento pedagógico, ya que la posibilidad de confrontar las ideas con otro, potencia las posibilidades de aprender (en lo esencial, es lo que planteaba Vigotsky a partir de su idea de "zona de desarrollo proximal") y, en el caso concreto, el poder debatir las elaboraciones de cada grupo, obliga a desarrollar procesos cognitivos superiores (comparar, criticar, etc.). En otro orden, envío adjunto un libro que nos facilitaron en un curso de Formación Pedagógica del Área Social (Eva ya lo conoce), que a mí personalmente me sirvió, para que lo vayan mirando tranquilos (si les interesa, claro). Está bueno porque surge de la investigación que realizó un pedagogo estadounidense, analizando los casos de profesores que eran percibidos por los estudiantes como los "mejores" y que, a la vez, obtenían efectivamente los mejores resultados en sus cursos. Tiene datos valiosos y reflexiones atrapantes para profundizar (sin pretensiones de que alguna vez clasifiquemos entre los "mejores", je, je, solamente para sacar ideas, inspiraciones, inquietudes...).

Gracias desde ya por el apoyo para el miércoles y por las ganas con las que comenzaron este año. (Y si los atomizo en algún momento, pueden quejarse sin temor a represalias).

Cariños, Miriam" (DOC16ce)

Intercambios de WhatsApp posteriores a la clase:

15/3/17, 15:23 - Los mensajes en este grupo ahora están protegidos con cifrado de extremo a extremo. Toca para más información.

4/3/17, 21:06 - (Miriam, I10g3FDER8) creó el grupo "Curso Financiero 2017"

15/3/17, 15:23 - (Miriam, I10g3FDER8) te añadió

15/3/17, 11:41 - (Miriam, I10g3FDER8): Hola! Hoy fue un claro ejemplo de cómo la planificación de una clase se debe adaptar a la realidad y que ciertamente, lo que planificamos, y a pesar de lo importante que es, no pasa de ser una propuesta. Lo bueno es que los obligue a uds. a estudiar el trámite presupuestal, je, je. Tb gcs a Guillermo q hizo las impresiones q no pudimos usar. Más allá de todo, el perfil de los estudiantes que se sumaron me gustó, parecían serixs, interesadxs y participaron activamente, así que aunque desbarataron los planes, el resultado final es bueno.

15/3/17, 11:44 - (Joaquín, E29aspFDER): Si. Es tal cual.

15/3/17, 11:45 - (Patricia, E28aspFDER): Definitivamente, me llama la atención el grado de participación.

15/3/17, 11:45 - (Alana, FDER): Así es!

15/3/17, 11:45 - (Patricia, E28aspFDER): Siendo las primeras clases

15/3/17, 11:46 - (Eva, FDER): Vos sabes que cuando llegue los observaba y estaban como en otra. Hasta que arrancaron a participar y realmente fueron intervenciones

muy buenas, jugosas, críticas 🍷🍷

15/3/17, 11:46 - (Eva, FDER): llegué *

15/3/17, 11:48 - (Miriam, I10g3FDER8): Sí, parecen motivados, eso hay que aprovecharlo! Y lucen atentos, que tb es muy bueno. Y considerando la hora, que no es fácil.

15/3/17, 11:58 - (Mónica, FDER): Estuvo buenísima la clase, a pesar de ser temas que pueden ser tediosos. Es muy valorable que ellos participen a las 8 Am!! 🤔😊

15/3/17, 12:34 - (Rosina, E30aspFDER): La vdd que quienes intervinieron pusieron la vara alta! Está buenísimo eso!

15/3/17, 12:36 - (Miriam, I10g3FDER8): Sí, claro!

En esta reconstrucción puede verse como Miriam aprovecha para trabajar varios asuntos: por un lado, en el correo electrónico explica cómo abordará la clase desde lo metodológico y fundamenta sus decisiones didácticas y, por otro lado, luego de la clase reflexiona sobre lo sucedido y plantea la idea de planificación como una hipótesis de trabajo. En este sentido, si bien ella parte de un plan en la clase pueden acontecer cuestiones no previstas que exigen flexibilidad de parte del docente.

12.3.4 Los ejes del acompañamiento a los principiantes: planeación, observación y reflexión

Luego de evaluada la experiencia iniciada el año anterior, en 2017 Miriam formaliza su estrategia de acompañamiento a los aspirantes a profesor adscripto a su cargo. Como se mencionó trabajó con tres de estos docentes, principiantes en la unidad curricular, cada uno de los cuales tenía que cumplir con la exigencia de dictar 2 clases⁷ (6 horas totales). Algunas de las actividades que Miriam realiza son propias del sistema de aspirantía de la FDER (estar presente en las clases de los aspirantes y evaluarlas, por ejemplo). Sin embargo, ella realiza actividades adicionales o de modo diferente a lo habitual. Sintetizando la experiencia, puede decirse que trabaja con ellos en tres momentos: previo a la clase, durante la misma, y posteriormente.

⁷ Patricia desarrolla sus clases el 5 de abril y el 19 de julio; Rosina el 24 de abril y el 28 de junio; Joaquín el 21 de junio y el 23 de agosto.

El trabajo previo a la clase inicia con la distribución de los temas, que no son impuestos sino elegidos por los principiantes en función de sus intereses y necesidades (tiempo para prepararlas, seguridad y conocimiento previo de la temática). Cada uno tiene libertad absoluta para preparar sus clases, aunque son ayudados en el proceso. Así, antes de cada clase Miriam se reúne con los principiantes para apoyarlos en el proceso. Estas reuniones generalmente se realizan fuera de las instalaciones de facultad y tienen una duración máxima de 60 minutos. En estas comúnmente se comienza con la planificación del aspirante. A partir de allí Miriam realiza comentarios, brinda sugerencias, comparte anécdotas, indica lecturas, vincula lo charlado con lo intercambiado en las reuniones formativas y los textos didácticos. También se dialoga sobre las inquietudes de los principiantes. La preparación previa no solo se realiza presencialmente sino que, en ocasiones, se producen intercambios mediante correo electrónico.

Mientras se desarrolla la clase del principiante, como se mencionó anteriormente, Miriam realiza una observación documentada. Toma apuntes que sirven de base para la evaluación obligatoria y, especialmente, los utiliza para efectuar una devolución formativa con el profesor. Durante la clase, cuando es necesario, interviene para hacer comentarios, aclaraciones, ejemplificar lo que se está trabajando. En ocasiones también intervienen los otros integrantes del equipo docente.

Finalizada cada clase, y solo si es posible, Miriam realiza un breve intercambio con el aspirante que la dictó. Luego, envía al principiante por correo electrónico una pauta de autoevaluación docente que ha elaborado donde se invita a una reunión reflexiva. La pauta está organizada en torno a un conjunto de dimensiones, preguntas disparadoras de la reflexión, un espacio para la autoevaluación del desempeño y se encuentra precedida del siguiente texto:

“Esta es una herramienta sencilla para que reflexiones sobre tus prácticas y evalúes tu desempeño docente. Su propósito principal es apoyarte en el desarrollo de una mayor autonomía en tu práctica de enseñanza, adquiriendo elementos concretos para pensar acerca de tu quehacer docente y potenciando su proyección futura.

Como se trata de una pauta elaborada por mí (a partir de distintos diseños posibles),

son bien recibidos los aportes que puedan enriquecerla (además es una oportunidad para fortalecer esta herramienta y apropiarnos de ella).

Si bien voy a pedirte que la completes y la lleves para nuestra reunión de evaluación, su contenido te pertenece y no tienes por qué exhibírmela (en definitiva, es una herramienta solamente tuya). La idea es también que las distintas pautas de autoevaluación que vayas completando a lo largo del curso te ayuden a visualizar tu evolución como docente y cómo has trabajado los aspectos que hayas elegido o priorizado para mejorar tus prácticas.

¡Ánimo!” (DOC8fd)

En la reunión se trabaja en base a la clase brindada por el aspirante, se reflexiona sobre lo acontecido en el aula a partir de las dimensiones de la pauta de autoevaluación: a) Preparación de la clase (planificación), b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje (el desarrollo de la clase), y d) Análisis de mis prácticas (DOC8fd). También, y también se realiza una devolución al principiante donde se anuncia el resultado de la evaluación que figurará en su legajo. Estas reuniones, al igual que las previas a cada clase, se producen habitualmente fuera de facultad y su duración promedio es de 40 minutos.

Para profundizar en el proceso formativo desarrollado por la dupla Miriam-principiante, a continuación nos adentraremos en la experiencia específica de una de las aspirantes. Patricia es abogada, escribana y posee un máster en derecho tributario. Está en su segundo año de la aspirantía, pero el primero trabajando con Miriam. Esto implica que en 2016 estuvo bajo la tutela de otro profesor y, por tanto, ya dio sus primeras clases. Dice no poseer formación pedagógica, aunque ya cursó “Metodología de la enseñanza” en el marco de la aspirantía. Este año está cursando “Metodología de la investigación” y ha aprobado la prueba de conocimiento que realizó en mayo. Además de trabajar fuera de la universidad en un ministerio a tiempo completo, es mamá de tres hijos. Decide ser docente por vocación:

“Primero, porque me gusta la docencia, me gusta, mi madre es maestra, es docente, creo que un poco lo heredé, y mi padre abogado, entonces, creo que tengo un poco de las dos cosas. Cuando tuve que optar, opté por el Derecho, pero siempre fue como un debe o algo que me gustaba mucho ser maestra, y entonces, me siento cómoda, me gusta transmitir conocimientos, me gusta ese intercambio con los alumnos, o sea, me

gusta mucho eso, tengo como paciencia para eso, y lo hago con gusto.” (Patricia, E28aspFDER)

Su primera clase bajo la orientación de Miriam se desarrolla a inicios de abril, por lo que a finales de marzo se realiza la primera reunión de planificación. Su duración es de 50 minutos y se desarrolla en un bar cercano a la facultad. El primer tema abordado refiere a los contenidos de la clase. Patricia dice que hay mucha doctrina sobre el tema, por lo que va a realizar una breve introducción. A continuación explica cómo va a encarar la clase desde el punto de vista de los temas. Miriam le pregunta si planeó la clase y Patricia dice que no, por lo cual recibe la sugerencia de planearla pensando en cuáles son sus objetivos, que los explicita. Miriam le dice que igualmente es su clase y queda en ella tomar o no el consejo de plantearse los objetivos que van a dirigir el abordaje de los contenidos. Le subraya que no es algo burocrático sino que ayuda a reflexionar sobre lo que se va a hacer, las actividades a proponer, los recursos a usar, por qué se elige hacer eso, con qué criterios se toman las decisiones, es decir, la propuesta es preparar una secuencia didáctica aunque luego la realidad desmantele el plan. Eso le permitirá, al finalizar la clase, analizar si cumplió los objetivos. Además permite hacer visible lo que está detrás de las decisiones. Patricia retoma sus ideas sobre cómo va a desarrollar el tema. Miriam le pregunta “¿cómo lo harías?” y ella se sorprende, no sabe qué responder. Miriam le explica y da ejemplos de formas distintas de aproximarse al tema, le advierte el tiempo disponible para abordarlo y plantea algunas cuestiones: ¿cómo enfocararlo? ¿en lo que me gusta a mí o en los estudiantes que vienen con determinados conocimientos previos, por ejemplo? Recomienda realizar un recorte, lo que implica una renuncia. Entonces Patricia plantea lo que le parece más importante del tema. Miriam le pregunta cuáles recursos va a usar y menciona los materiales que los abogados deben manejar y que, por tanto, es importante tomarlos como base para abordar el contenido de la clase: dogmática, jurisprudencia y derecho positivo. Brinda varios ejemplos y, desde su experiencia, le señala algunos aspectos que generan dificultad de comprensión a los estudiantes. También le recomienda pensar en lo más importante al terminar la clase, lo que el estudiante tiene que saber, el núcleo duro del tema. Esto último, y planificar la clase, va a ayudar a recortar contenidos. Como se dijo antes, esta no es la primera clase de

Patricia, pero sí es la primera vez que tiene una oportunidad de intercambio previo pues el año anterior no la tuvo. Dice que es estimulante, tener esta instancia la motiva, y que si bien sabe el tema como para dar un examen se da cuenta que dar una clase es algo totalmente distinto. Miriam recuerda sus inicios cuando pensaba que tenía que demostrar a su orientador que sabía mucho y cómo se dio cuenta que ese no es el enfoque sino que es necesario recortar y preparar la clase lo que, aunque mucho más difícil, es más provechoso para los estudiantes.

Antes del comienzo de la clase, a la cual asisten unos 50 estudiantes, Patricia escribe en el pizarrón un artículo del código tributario mientras charla con Miriam. Cuando ha llegado un número importante de estudiantes, Patricia inicia la clase. Repasa las temáticas abordadas en la clase anterior, realiza preguntas y los estudiantes participan. Anuncia qué se trabajará en la clase del día e introduce la importancia del tema. Señala que hablará de corrientes y no de autores puntuales porque es un tema muy amplio. Presenta cómo va a abordar el tema, la secuencia de la clase. Va anotando en el pizarrón un esquema de lo que va diciendo. Dirige preguntas a los estudiantes, nombra a los que conoce, los estudiantes responden. Va a leer la Constitución y un estudiante se ofrece y lee. Ella complementa, mientras camina por el salón y dirige su mirada a los asistentes. Pregunta si se escucha en el fondo por el ruido del tránsito, le dicen que sí, pero levanta la voz igual para que la escuchen. Alienta la participación de los estudiantes (“¡Qué bueno Juan, vení conmigo que te leiste todo!”) y cuando se encuentra con intervenciones discordantes intenta responder, y ante la insistencia primero interviene uno de los integrantes del equipo docente. Ante la persistencia del estudiante, Miriam intercede y se produce un debate entre todos. Luego del intercambio, se reparte un caso de aplicación para que los estudiantes lean y se comenta colectivamente. Al finalizar la clase Patricia resume lo esencial de lo trabajado en el día.



Fig. No. 7. Caso C: Clase de Patricia

Luego de la clase, se acuerda la fecha para la reunión de análisis y Miriam envía por correo electrónico la pauta de autoevaluación:

“Asunto: Pauta de autoevaluación| 18 de abril de 2017, 15:05

De: Miriam

Para: Patricia

Cc: Natalia Correa

Hola, Patricia.

Te mando adjunta la pauta de autoevaluación. Es una tabla sin más pretensiones que ayudarte a reflexionar sobre tu práctica docente.

No tenés que mandármela ni mostrármela, pero sí te voy a pedir que la lleves mañana completa para que vos puedas consultarla y nos ayude en el intercambio.

Nos vemos mañana. Cariños, Miriam" (DOC19ce)

La reunión dura aproximadamente media hora y comienza con la evaluación obligatoria en el marco de la aspirantía. Miriam expresa que le fue muy bien en la clase y le asigna una muy buena calificación. Le consulta si pudo ver la pauta, cosa que Patricia sí ha hecho. Le recuerda que la idea de la reunión es darse la posibilidad de reflexionar sobre la práctica docente, pues no es algo que se haga habitualmente.

En ocasiones, dice, los docentes intercambian sobre los contenidos pero muy poco sobre cómo desarrollamos cuestiones más pedagógicas y su trabajo con ellos va en búsqueda de esto último. Patricia dice que se ha sentido tranquila en la clase y rescata la participación de los estudiantes, lo que la ayudó a estar cómoda. Si bien preparó mucho la clase, reflexiona sobre la experiencia que aún le falta para relacionar contenidos con otros temas del curso o la carrera, algo que Miriam hace con frecuencia en sus clases. La principiante comienza a reconstruir su clase y recuerda que cuando era estudiante le gustaba cuando los docentes comenzaban con un repaso breve de lo trabajado anteriormente y culminaban con una síntesis de lo abordado en el día, cosa que le hubiera gustado hacer. Otro aspecto que le merece reflexión es el estudiante que generó un intercambio no previsto en su planificación, lo que exigió por parte de ella flexibilidad para atender la situación y agradece la intervención de Miriam en su “auxilio” pues no pudo responder. Miriam le consulta sobre la reunión previa que mantuvieron y Patricia dice que la ayudó muchísimo a ordenarse, reflexionar y repensar el abordaje de la clase. También apunta que la pauta de autoevaluación colaboró, al mirar con detenimiento punto por punto, a reflexionar y detectar cuestiones que le gustaría modificar para sus próximas clases. Miriam le realiza algunos comentarios, a modo de devolución, donde le señala primero los puntos fuertes y luego aspectos que podrían ayudar para el futuro (como el manejo de los emergentes). Entre los puntos fuertes, dice que logró generar una muy buena comunicación con los estudiantes y que la clase, además de ser muy buena, fue interesante por lo cual se produjo mucha interacción y participación. Además, se pudo ver su dominio del tema producto de mucho estudio previo y el ritmo de la clase fue adecuado (aunque al final por falta de tiempo aceleró la exposición). Por último, valora su utilización del pizarrón pues la tradición de enseñanza del derecho no contempla lo visual y el esquema colocado por Patricia fue un buen apoyo al aprendizaje. Luego se detiene en el momento de la clase que generó inquietud en Patricia por no saber manejarlo. En ese punto le expresa que en el ejercicio de la docencia esas situaciones se van a repetir y que, incluso, se presentarán otras peores. Una primera cuestión a pensar para el futuro de sus prácticas, entonces, refiere a que son emergentes que a priori no se pueden prever en una planificación. Una segunda cuestión refiere a que es propio de los inicios en la docencia el querer tener todas las respuestas, cerradas, acabadas, a cualquier

pregunta que surja. Se trata de una postura frente al saber, para ella incorrecta pues no es posible concretarlo en la práctica, ya que el conocimiento muta y crece permanentemente, cuestión que hay que asumir: aceptar que uno no tiene la respuesta de todo y está bien no tenerla. Una tercera cuestión refiere al manejo de las intervenciones pues, si bien muy positivo que los estudiantes participen, quizás pudiera ser interesante retomarlas, sintetizarlas, trabajar sobre ellas. Una cuarta cuestión refiere al manejo de conceptos complejos que no fueron suficientemente explicados a los estudiantes. Patricia reflexiona sobre su papel como docente pues si bien nunca se aparta totalmente de su rol de abogada, en el aula son profesores. Por otra parte agradece estos comentarios pues siente que le sirven para crecer en la carrera en términos de mejorar y hacerlo bien. Si bien en su experiencia anterior lo solicitó, no tuvo la oportunidad. Además su presencia en el aula es motivo de tranquilidad. Miriam le dice que ella está ahí justamente para eso, para apoyarla, y que ante cualquier alguna inquietud recurra a ella. Finalmente, y ante las incertidumbres propias del inicio en la docencia, le dice que igualmente son positivas las situaciones que exigen salirse de la zona de confort y hay que animarse a enfrentarlas: *“Pero eso, paso a paso”* (Miriam, I10g3FDER8).

El tercer caso muestra el inicio de un proceso de construcción de un esquema de trabajo con los docentes principiantes. Como pudo verse, Miriam no solo es mentora sino, a su vez, principiante en el rol de formadora de formadores. Al igual que en los casos anteriores, implementa varias acciones para el apoyo a los docentes a su cargo, en algunos incluyendo a los experimentados. Sin embargo, y a diferencia de las experiencias precedentes, el trabajo con el equipo no solamente lo realiza a partir de sus conocimientos prácticos sino que incluye los fundamentos pedagógicos de sus acciones. En este sentido, puede decirse que es la única mentora que acude a literatura especializada, se asesora con expertos y desarrolla las actividades fundamentada teóricamente.

Tanto en lo que refiere a sus propias prácticas de enseñanza como en sus acciones formativas con el equipo docente, puede visualizarse una búsqueda por romper con

modelos tradicionales y caracterizados por su instrumentalismo. Trabaja, asimismo, a partir de una recursiva reflexión fundamentada de sus prácticas y la promueve en sus dispositivos (Vezub, 2011). Se preocupa permanentemente por la mejora de la actividad docente, por transmitir de manera crítica la cultura institucional, y promueve el bienestar personal y profesional del equipo (Perales et al., 2002). Asimismo, los dispositivos que implementa son genuinos espacios de co-observación, análisis y reflexión (Alen, 2009). El modo en que los organiza los convierte en verdaderos ciclos de mejora (Airado-Rodríguez y Víctor-Ortega, 2015; Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016).

Se trata de una mentora, en definitiva, que se posiciona como guía, amiga y posible modelo (Weinstein, 2015). Es una mentoría relativamente formalizada institucionalmente (Desimone et al., 2014), aunque se despega de las prácticas institucionalizadas. Con los principiantes planifica acciones, que son mutuamente acordadas, aunque en los momentos que es preciso improvisa acciones (Flores, 2014). En este sentido, se trata de una mentoría colaborativa (Vonk, 1996). Proporciona información de diverso tipo, observa clases, brinda retroalimentación, organiza espacios de discusión, realiza sesiones de orientación, y asesora profesional, didáctica y personalmente al equipo (González-Miguel et al., 2017; Vezub y Alliaud, 2012; Vezub, 2011; Bolam cit. en Bausela-Herreras, 2011; Curran y Goldrick, 2002).

Los principiantes se sienten realmente contenidos durante la experiencia y valoran muy positivamente el acompañamiento de Miriam.

A modo de cierre...

A modo de síntesis del tercer caso, se trata de la experiencia con menos antigüedad acompañada. De acuerdo con lo descrito, si bien consiste en la experiencia más nueva en el tiempo, también es cierto que es la experiencia más fundamentada pedagógicamente. Como pudo verse, la unidad curricular se

encuentra al final de la carrera, lo que implica que los estudiantes están próximos a egresar. La estrategia surge recientemente, a partir de la inquietud de la responsable de la asignatura que se ha convertido en formadora de formadores. Su inquietud la lleva a solicitar apoyo a pedagogas experimentadas para que colaboren en la construcción de un nuevo rol. Durante ese proceso comienza a ensayar herramientas, estrategias, y encuentra espacios para compartir con todo el equipo docente y con los principiantes. Así, establece espacios de intercambio colectivo con todos los docentes del equipo y específicos con los principiantes, además de que desarrolla sus acciones tanto presencial como virtualmente.

Parte IV

Conclusiones

Conclusiones

En este apartado final del trabajo se retomarán, en primer lugar, el interés y la pertinencia de la investigación, la principal interrogante que la ha orientado y los propósitos de la misma. En segundo lugar, se abordarán algunas conclusiones derivadas de la fase exploratoria. En tercer lugar, se presentarán algunas conclusiones derivadas de la fase de estudio de casos en profundidad. En cuarto lugar, se reseñarán las principales preocupaciones de los docentes principiantes a tiempo parcial para luego, en quinto lugar, pasar a sintetizar la imagen que tienen los docentes experimentados de dichos docentes. Por último, se presentarán los alcances, limitaciones y líneas de continuidad.

En cuanto al interés y la pertinencia de la investigación, y de acuerdo con la literatura y antecedentes relevados, se puede afirmar que es creciente el interés por la iniciación a la docencia como tema de investigación. No obstante, la acumulación existente no ha llevado a un agotamiento de la cuestión en virtud de que es escasa aún la atención respecto de los inicios en la profesión de los docentes principiantes universitarios. Por otra parte, el conocimiento respecto de la realidad del

profesorado que ejerce la docencia como segunda profesión es aún menor. Como contexto particular, este trabajo es el primero que aborda esta temática en la Universidad de la República de Uruguay.

El presente estudio partió de una interrogante y, como se ha mencionado, se guió por dos grandes propósitos. La interrogante inicial fue ¿cómo se llega a ser docente a medio tiempo en la UDELAR? Los dos principales propósitos, por su parte, fueron:

- reconocer, caracterizar, analizar y discutir los modelos de formación del profesorado principiante durante el proceso de iniciación a la profesión docente en la principal universidad pública uruguaya, con énfasis en la función de enseñanza.
- identificar, sistematizar, analizar y discutir experiencias de inducción al profesorado principiante a medio tiempo durante dicho proceso de iniciación.

En este sentido, se procuró conocer experiencias que, aunque aisladas, apuntan a acciones en la superación de la problemática planteada, profundizando en qué actividades se realizan para apoyar al profesorado principiante y cómo se encaran.

Conclusiones en relación con la fase exploratoria

Llegados a este punto vale retomar, pues, la interrogante inicial ¿cómo se llega a ser docente a tiempo parcial en la UDELAR?

La fase exploratoria fue fundamental para comenzar a develar los trayectos de formación que siguen los profesores principiantes que ejercen la docencia como segunda profesión. En este sentido, se logró identificar tres modelos de iniciación a la profesión docente, particularmente en relación con la función de enseñanza, que permiten dar visibilidad a la diversidad de situaciones existentes en la Universidad. Dos situaciones posibles han derivado en tres modelos de iniciación. La primera situación, y primer modelo de iniciación detectado, consiste en llegar a ser docente solo. La segunda situación, es llegar a ser docente acompañado. En esta

segunda situación hemos encontrado dos posibilidades. La primera posibilidad, que deriva en un segundo modelo de iniciación, es aquella donde, a pesar de que igualmente existe una falta de compromiso institucional, por su propia iniciativa los principiantes reciben ayudas y orientaciones espontáneas, por su solicitud, de pares y/o docentes experimentados. La segunda posibilidad, que deriva en el tercer modelo, es aquella en la cual los principiantes son acompañados por decisión de los equipos docentes donde se integran. En términos generales los tres modelos detectados son:

- En primer lugar, el modelo en que se llega a ser docente solo, es decir, sin apoyo ni acompañamiento de ningún tipo. Es la forma predominante en la institución y está caracterizada por una total ausencia de orientación y de compromiso institucional con el docente iniciante. Diversas metáforas se mencionan en la literatura respecto de su vivencia en esta etapa de su construcción de la identidad profesional docente. Entre ellas, la metáfora del aviador (aterrija como puedas) o la del nadador (nada o ahógate). En nuestra investigación los entrevistados plantearon sentirse como los romanos en el coliseo tirados “a los leones”, o futbolistas enviados “a la cancha”, debiendo “hacerse camino al andar”. El mensaje institucional implícito y sentido fue el de “arreglate como puedas”. El aprendizaje del rol docente y de cómo ejercer la enseñanza es totalmente informal. Es un trayecto formativo no estructurado y no formalizado, donde el docente aprende a serlo a partir del autodidactismo (Benedito et al., 1995) y la autoformación intuitiva. De manera irracional y no sin contradicciones los principiantes asimilan la cultura institucional (García-Valcárcel, 2001), desarrollan su actividad repitiendo rituales y reproduciendo modelos aprendidos (De Rivas y Martini, 2007; Perera, 2006; Arquero Montaña y Donoso Anes, 2004) en su socialización educativa primaria (Marín Díaz, 2005) o fase pre-formativa (Caballero Rodríguez, 2013). Vonk (1996, cit. en González Brito et al., 2005) denomina a este modelo como natural.

Los principiantes viven en general esta etapa con gran incertidumbre y establecen diversas estrategias autoformativas para reducir la ansiedad que genera el tránsito por sus primeras clases en solitario. Así, ensayan, buscan materiales tanto disciplinares como didácticos, piden ayuda a familiares y amigos.

- En segundo lugar, el modelo en que se llega acompañado a solicitud del principiante. Cuando nuestros entrevistados manifestaron tener la iniciativa de solicitar algún tipo de apoyo, fueron autorizados por los docentes experimentados a asistir a sus clases, compartir la planificación, consultar sus dudas temáticas incluso con colegas de la profesión. En este contexto cabe mencionar que los principiantes lograron apoyo mediante la elección de referentes que ejercieron el rol de mentores informales (Desimone et al., 2014) apoyando trayectos de formación autodidactas, donde pueden percibirse ciertos rasgos de interformación (Debesse, 1982) en el seno de los propios equipos docentes. Se trata de un trayecto con rasgos artesanales, donde existe una elección recíproca entre principiante y mentor, en el cual el primero aprende el oficio de enseñante con la ayuda del segundo en el propio espacio de trabajo (Ickowicz, 2016, 2012, 2008, 2007). Vonk (1996, cit. en González Brito et al., 2005) denomina a este modelo como colegial. Si bien los principiantes también viven esta etapa con incertidumbre, los apoyos recibidos constituyen un aliciente a la ansiedad que producen las primeras clases.
- En tercer lugar, el modelo en que se llega acompañado por iniciativa del equipo docente, es decir, las experiencias de inducción (no se puede hablar de “programas” en la medida que no se trata de actividades formalizadas institucionalmente). Encontramos aquí las iniciativas previstas y promovidas por las cátedras que realizan un acompañamiento a los principiantes

mediante diversos dispositivos, entre los que incluyen la asignación de un docente experimentado como mentor. Así, y a diferencia de la anterior, no existe una elección recíproca entre los docentes. Si bien se trata de un trayecto formativo que también se realiza en el seno de la cátedra, con ciertos rasgos de interformación, existe una formalización al menos parcial en el vínculo entre principiante y experimentado en la medida que no es el primero quien contacta al segundo para recibir apoyo. Tiene puntos en común con lo que Vonk (1996, cit. en González Brito et al., 2005) denomina como modelo de competencia obligatoria.

Conclusiones en relación con la fase de estudio de casos en profundidad

Durante la etapa de estudio de casos en profundidad pudo realizarse un acercamiento a tres de dichas experiencias. La información recolectada permitió establecer algunos rasgos propios de estas. Concretamente, se logró discriminar entre los dispositivos de inducción utilizados para la acogida o recepción, las acciones concretas de apoyo y aquellas actividades que involucran un acompañamiento a la tarea docente de los principiantes. Vale la pena detenerse en qué se entiende por dispositivos de inducción. En este sentido, se define estos dispositivos como aquellos instrumentos y/o acciones que implementan las cátedras de manera intencional y que se orientan a la mejor acogida, apoyo y acompañamiento de los principiantes. En términos generales los tres tipos de dispositivos de inducción encontrados son:

- Dispositivos de acogida o recepción: consisten en reuniones previas al comienzo de los cursos donde se desarrollan charlas informativas y se entregan materiales de diverso tipo (manuales de inducción, reglamentos, programa de la unidad curricular, materiales de estudio para estudiantes, recursos didácticos, etc.). La información abordada en estos dispositivos es generalmente de tipo administrativo, aunque en algunas ocasiones se incluye información sobre los contenidos a enseñar (saberes curriculares).
- Dispositivos de apoyo: incluyen, entre otras, el estímulo a la formación didáctica, la asistencia de los principiantes a las clases de docentes experimentados y los esquemas sistemas de referentes. También se contemplan aquí las acciones de capacitación puntuales. Un aspecto característico con respecto a las acciones de acompañamiento es que el principiante desarrolla de manera autónoma su actividad de enseñanza. La información brindada, si bien puede incluir la de tipo administrativa, en general se encuentra centrada en los saberes profesionales/disciplinarios o en los curriculares y, en escasas ocasiones, su didáctica. Así, aunque

existe un vínculo con la actividad de enseñanza, el mismo es escaso.

- Dispositivos de acompañamiento: incluyen la preparación de las clases con un docente referente, las clases compartidas en duplas –principalmente con docentes experimentados, aunque alguna variante incluye la experiencia con pares principiantes–, las visitas de docentes experimentados a las clases de los docentes nuevos. Aquí vemos que el principiante es acompañado durante un período por docentes experimentados o al menos por docentes pares. La información recibida por los principiantes es de diverso tipo, aunque predominan los temas vinculados directamente con la enseñanza, centrándose en los contenidos curriculares y/o en cómo enseñarlos (su didáctica).

El desarrollo de estas experiencias, algunas de ellas sostenidas y mejoradas a lo largo de prolongados períodos de tiempo, demuestran la presencia de un compromiso genuino de parte de los docentes experimentados con los principiantes. De este modo, su existencia es fundamentada por estos tanto desde lo didáctico-pedagógico, como desde lo afectivo y disciplinar. Asimismo, puede observarse que en ocasiones ha sido la propia experiencia de iniciación la que ha motivado su realización.

Si bien predomina una valoración positiva por parte de los principiantes en cuanto a las acciones implementadas por los responsables de las cátedras, es importante señalar que la socialización primaria continúa ejerciendo un papel preponderante en la construcción del rol docente (Leite et al., 1998). En este sentido la biografía escolar es una de las principales fuentes a las que apelan los principiantes en la medida que reproducen estilos de enseñanza internalizados o bien se basan en sus modos de aprender al momento de tomar decisiones didácticas (Cejas y Hidalgo, 2013; Murillo Estepa, 2016; Sánchez Claros, 2014).

Por otra parte, no es menos relevante el hecho de que en la mayoría de las

experiencias relevadas, tanto en la fase exploratoria como en la de estudio de casos en profundidad, las acciones se encuentran centradas en el apoyo, orientación o acompañamiento de las fases preactiva e interactiva de enseñanza. Así, la fase posactiva dedicada a la reflexión solamente es considerada por la responsable del equipo docente del caso C. Además, solo en este caso se recurre a un apoyo pedagógico experto. En este sentido, se podría estar transmitiendo, paradójicamente, una visión no profesional de la docencia en la que solamente es importante el saber a transmitir.

Las preocupaciones de los docentes a tiempo parcial

Otro de los objetivos de este estudio se propuso analizar las principales problemáticas que enfrentan los docentes a tiempo parcial al momento de ingresar a la enseñanza en la universidad. De este modo, se mencionan como preocupaciones:

- la enseñanza en grupos numerosos, vinculado directamente con una política de acceso libre a los estudios universitarios. Si bien no ha sido objeto de esta investigación, ni se cuestiona la política, el ratio docente-estudiantes es visto como un problema no solamente por docentes principiantes, digno de profundización en otros estudios.
- no contar con tiempo, tópico en esta y otras investigaciones.
- la ausencia o escasez de materiales, lo que lleva a dedicar gran parte del tiempo previsto para la preparación de las clases a buscar complementos al material con el que se cuenta.
- la falta de coordinación en los equipos docentes, que aumenta la incertidumbre de los docentes en sus tareas cotidianas.

En consonancia con estudios anteriores, nuestros datos indican que puede decirse

que los principiantes no perciben en general contar con necesidades de formación pedagógica y didáctica al iniciar su actividad (Álvarez Rojo et al., 2011). En relación con las preocupaciones, expectativas y problemáticas que enfrentan, se observa la necesidad de contar con tiempo y acceso a materiales de estudio, además de apoyo en los lugares de trabajo.

Vale la pena recordar que, además de que la falta de tiempo de los principiantes para preparar sus clases se mencionó recurrentemente en las entrevistas de la primera fase y en los casos de la segunda fase, estos docentes trabajan a tiempo completo fuera de la institución. Pudo verse también que, con el transcurso del semestre, la participación en las actividades formativas fue decreciendo paulatinamente no por falta de interés sino por las dificultades de equilibrar la vida académica, personal y laboral. Esto claramente repercute en el tipo de acciones que se emprenden, su duración y horarios.

Los docentes principiantes vistos por los docentes experimentados

Respecto de la imagen que los docentes experimentados entrevistados tienen sobre los docentes principiantes, puede decirse que:

- son vistos como personas que deben compaginar la docencia con su actividad profesional fuera de la institución. De este modo una de sus principales necesidades sería contar con tiempo de estudio, aunque la reducción de la carga de tareas como potencial acción de apoyo (Marcelo, 1988) no se considera.
- se plantea recurrentemente como problemático la falta de formación didáctica y la necesidad de formar a los principiantes. Sin embargo, el estímulo a dicha formación prácticamente no se menciona como dispositivo utilizado.
- se menciona muy escasamente la insuficiente formación en conocimientos disciplinares e, incluso, no es de los fundamentos

más mencionados para desarrollar las acciones de apoyo a los principiantes pero, paradójicamente, la mayoría de los dispositivos utilizados parecen tener el propósito de fortalecer dichos saberes.

Alcances, limitaciones y líneas de continuidad

Como se ha mencionado, la presente investigación es la primera que coloca el foco en la iniciación a la docencia y los profesores principiantes en la Universidad de la República. En virtud de la inexistencia de antecedentes locales, gran parte del esfuerzo investigativo se centró en la realización de una exploración primaria sobre esta realidad. Otra parte de la investigación permitió, por otro lado, conocer en profundidad el trabajo que realizan algunos equipos docentes para apoyar a los principiantes en sus inicios en la enseñanza. Asimismo, se estudió un perfil docente muy particular que es el que no ejerce la docencia a tiempo integral en la institución.

Si bien esta investigación realiza un aporte al conocimiento del tema en la Universidad, los resultados alcanzados tienen las limitaciones propias de un estudio inicial. De este modo, no es posible extrapolar lo encontrado al total de la institución.

Entre otros aspectos no contemplados y que es posible avanzar encontramos la necesidad de ampliar el estudio de modo de conocer con mayor precisión las preocupaciones, problemáticas y necesidades formativas de los docentes principiantes a través de otras técnicas y decisiones de muestreo. Esto permitiría discernir la existencia de diferencias y/o similitudes por áreas de conocimiento y otros perfiles docentes.

La UDELAR no prevé programas de inducción a la docencia y la formación pedagógica del profesorado combina estrategias descoordinadas entre ofertas institucionales centralizadas y descentralizadas. Como se ha visto anteriormente, el proceso de iniciación en dicha universidad no es homogéneo, sino que existen al

menos tres modelos, en dos de los cuales la institución está muy omisa, casi ausente. Si bien preocupante, pues son los modelos que predominan, existen iniciativas de equipos docentes que en mayor o menor medida intentan contemplar a los principiantes en sus primeros pasos por la enseñanza universitaria.

En virtud del perfil de estos principiantes, quienes ejercen la docencia como segunda profesión, se hace preciso atender a la escasa disponibilidad de tiempo con el que cuentan para el desarrollo de las múltiples tareas involucradas en la enseñanza. Esto presenta un desafío institucional al momento de planear acciones de formación pedagógica para docentes con dicho perfil lo que, por otra parte, actualmente no se contempla en la oferta. Sin embargo, tampoco se trata de desarrollar acciones de formación orientadas a lo estrictamente instrumental. En este sentido, la principal dificultad se encuentra en el logro de un equilibrio entre la atención a las demandas, posibilidades y necesidades de los principiantes y la implementación de propuestas formativas de calidad.

En este marco, se hace notoria la importancia de implementar propuestas de inducción a la docencia que coadyuven a la mejor integración de los principiantes en la institución, reconfigurando lo que ya existe e incluyendo otras acciones:

- En primer lugar, se observa la necesidad de establecer espacios de coordinación entre la oferta de formación impulsada a nivel central con las actividades desarrolladas de manera descentralizada en las facultades, en particular aquellas a cargo de las estructuras de apoyo a la enseñanza.
- En segundo lugar, dichas estructuras podrían trabajar con los profesores responsables de asignatura en el apoyo a los docentes nuevos brindando información, formación y asesoría pedagógica y curricular.
- En tercer lugar, desde lo institucional, es preciso brindar oportunidades reales a los principiantes de formarse y reconocer

dichos conocimientos, particularmente los pedagógicos.

En síntesis, una estrategia de inducción a los docentes nuevos viable al día de hoy en la Universidad de la República debería contemplar la combinación de las siguientes acciones:

1. Acogida o recepción del principiante mediante una reunión con el responsable del equipo docente a los efectos de brindar información respecto de la institución, el departamento y las tareas comprendidas en el cargo. Sería oportuno incluir aquí una recorrida por el establecimiento para que el principiante conozca el espacio físico donde desarrollará su actividad.
2. Apoyo disciplinar por parte del docente responsable y pedagógico por parte de la estructura de apoyo a la enseñanza, a los efectos de colaborar en la planificación y el dictado de clases.
3. Acompañamiento didáctico por parte de los referentes y la estructura de apoyo a la enseñanza mediante la observación de clases y sesiones de análisis y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza.
4. Estímulo a la formación didáctica, mediante difusión de la oferta existente en la universidad y la reducción de la carga docente a los efectos de garantizar la participación.
5. Desarrollo de una oferta de formación desde la facultad que contemple las necesidades formativas sentidas por los principiantes y combine estrategias metodológicas múltiples, entre ellas actividades semipresenciales y a distancia.

Conclusões

Neste apartado final do trabalho se retomarão, em primeiro lugar, o interesse e a importância da investigação, a principal interrogante que a tem orientado e os propósitos da mesma. Em segundo lugar, irão se abordar algumas conclusões derivadas da fase exploratória. Em terceiro lugar, irão se apresentar algumas conclusões derivadas da fase de estudo de casos em profundidade. Em quarto lugar, irão se resumir as principais preocupações dos docentes iniciantes de meio período para logo, em quinto lugar, passar a sintetizar a imagem que tem os docentes experimentados de ditos docentes. Finalmente, serão apresentados os alcances, limitações e linhas de continuidade.

Com respeito ao interesse e a relevância da pesquisa, e de acordo com a literatura e antecedentes coletados, pode-se afirmar que é crescente o interesse pela iniciação à docência como tema de investigação. Não obstante, a acumulação existente não tem levado a um esgotamento da questão em virtude de que é escassa ainda a atenção a respeito dos inícios na profissão dos docentes iniciantes universitários. Por outra parte, o conhecimento a respeito da realidade do professorado que exerce a docência como segunda profissão é ainda menor. Como contexto particular, este trabalho é o primeiro que aborda esta temática na Universidade da República do

Uruguai.

O presente estudo partiu de uma interrogante e, como se tem mencionado, guiou-se por dois grandes propósitos. A interrogante inicial foi: como se chega a ser docente de meio período na UDELAR? Os dois principais propósitos, por parte de, foram:

- reconhecer, caracterizar, analisar e discutir os modelos de formação do professorado iniciante durante o processo de iniciação à profissão docente na principal universidade pública uruguaia, com ênfases na função do ensino.
- identificar, sistematizar, analisar e discutir experiências de indução ao professorado iniciante de meio período durante dito processo de iniciação.

Neste sentido, procurou-se conhecer experiências que, mesmo isoladas, apontam a ações na superação da problemática proposta, aprofundando em que atividades se realizam para apoiar ao professorado iniciante e cómo se encaram.

Conclusões em relação com a fase exploratória

Chegados a este ponto vale retomar, pois, a interrogante inicial: como se chega a ser docente de meio período na UDELAR?

A fase exploratória foi fundamental para começar a develar os trajetos de formação que seguem os professores iniciantes que exercem a docência como segunda profissão. Neste sentido, logrou-se identificar três modelos de iniciação à profissão docente, particularmente em relação com a função do ensino, que permitem dar visibilidade à diversidade de situações existentes na Universidade. Duas situações possíveis têm derivado em três modelos de iniciação. A primeira situação, e primeiro modelo de iniciação detectado, consiste em chegar a ser docente sozinho. A segunda situação, é chegar a ser docente acompanhado. Nesta segunda situação temos encontrado duas possibilidades. A primeira possibilidade, que deriva num segundo modelo de iniciação, é aquela onde, apesar de que igualmente existe una

falta de compromisso institucional, por sua própria iniciativa os iniciantes recebem ajudas e orientações espontâneas, por sua solicitação, de pares e/ou docentes experimentados. A segunda possibilidade, que deriva no terceiro modelo, é aquela na qual os iniciantes são acompanhados por decisão das equipes docentes onde se integram. Em termos gerais os três modelos detectados são:

- Em primeiro lugar, o modelo em que se chega a ser docente sozinho, quer dizer, sem apoio nem acompanhamento de nenhum tipo. É a forma predominante na instituição e está caracterizada por uma total ausência de orientação e de compromisso institucional como o docente iniciante. Diversas metáforas se mencionam na literatura a respeito de sua vivência nesta etapa de sua construção da identidade profissional docente. Entre elas, a metáfora do aviador (aterrija como puder) ou a do nadador (nade ou afóga-te). Em nossa investigação os entrevistados expuseram sentir-se como os romanos no coliseu jogados “aos leões”, os jogadores de futebol enviados “ão campo”, devendo “hacerse camino al andar”. A mensagem institucional implícita e sentida foi a seguinte: “arreglate como puedas”. A aprendizagem do papel docente e de como exercer o ensino é totalmente informal. É um trajeto formativo não estruturado e não formalizado, onde o docente aprende a sê-lo a partir do autodidatismo (Benedito et al., 1995) e a autoformação intuitiva. De maneira irracional e não sem contradições os iniciantes assimilam a cultura institucional (García-Valcárcel, 2001), desenvolvem sua atividade repetindo rituais e reproduzindo modelos aprendidos (De Rivas y Martini, 2007; Perera, 2006; Arquero Montaña e Donoso Anes, 2004) em sua socialização educativa primária (Marín Díaz, 2005) ou fase pre-formativa (Caballero Rodríguez, 2013). Vonk (1996, cit. en González Brito et al., 2005) denomina a este modelo como natural. Os iniciantes vivem em geral esta etapa com grande insegurança e estabelecem diversas estratégias auto formativas para reduzir a ansiedade que gera o trânsito por suas primeiras aulas em solitário. Assim, ensaiam, buscam materiais tanto disciplinares como didáticos, pedem ajuda aos familiares e amigos.

- Em segundo lugar, o modelo em que se chega acompanhado pelo pedido do iniciante. Quando nossos entrevistados manifestaram ter a iniciativa de solicitar algum tipo de apoio, foram autorizados pelos docentes experimentados a assistir as suas aulas, compartilhar a planificação, consultar suas dúvidas temáticas inclusive com colegas da profissão. Neste contexto cabe mencionar que os iniciantes lograram apoio mediante a escolha de referentes que exerceram o papel de mentores informais (Desimone et al., 2014) apoiando trajetos de formação autodidatas, onde podem se perceber certos rasgos de interformação (Debesse, 1982) no seio das próprias equipes docentes. Trata-se de um trajeto com rasgos artesanais, onde existe uma escolha recíproca entre iniciante e mentor, na qual o primeiro aprende do ofício do ensino com a ajuda do segundo no próprio espaço de trabalho (Ickowicz, 2016, 2012, 2008, 2007). Vonk (1996, cit. en González Brito et al., 2005) denomina a este modelo como colegial. Se bem os iniciantes também vivem esta etapa com incertezas, os apoios recebidos constituem um incentivo à ansiedade que produzem as primeiras aulas.
- Em terceiro lugar, o modelo em que se chega acompanhado pela iniciativa da equipe docente, ou seja, as experiências de indução (não se pode falar de “programas” na medida que não se trata de atividades formalizadas institucionalmente). Encontramos aqui as iniciativas previstas e promovidas pelas cátedras que realizam um acompanhamento aos iniciantes mediante diversos dispositivos, entre os que incluem a designação de um docente experimentado como mentor. Assim, e diferente da anterior, não existe uma escolha recíproca entre os docentes. Se bem se trata de um trajeto formativo que também se realiza no seio da cátedra, com certos rasgos de interformação, existe uma formalização pelo menos parcial no vínculo entre iniciante e experimentado na medida que não é o primeiro quem contacta ao segundo para receber apoio. Há pontos em comum com o que Vonk (1996, cit. en González Brito et al., 2005) denomina como modelo de competencia obligatoria.

Conclusões em relação com a fase de estudo de casos em profundidade

Durante a etapa de estudo de casos em profundidade pôde-se realizar uma aproximação a três de dita experiências. A informação recolhida permitiu estabelecer alguns rasgos próprios destas experiências. Concretamente, logrou-se discriminar entre os dispositivos de indução utilizados para a acolhida ou recepção, as ações concretas de apoio e aquelas atividades que involucram um acompanhamento à tarefa docente dos iniciantes. Vale a pena deter-se em o que se entende por dispositivos de indução. Neste sentido, define-se estes dispositivos como aqueles instrumentos e/ou ações que implementam as cátedras de maneira intencional e que se orientam à melhor acolhida, apoio e acompanhamento dos iniciantes. Em termos gerais os três tipos de dispositivos de indução encontrados são:

- Dispositivos de acolhimento ou recepção: consistem em reuniões prévias ao começo dos cursos onde se desenvolvem conversas informativas e se entregam materiais de diversos tipos (manuais de indução, regulamentos, programa da unidade curricular, materiais de estudo para estudantes, recursos didáticos, etc). A informação abordada nestes dispositivos é geralmente de tipo administrativo, mesmo que em algumas ocasiões se inclui informação sobre os conteúdos a serem ensinados (saberes curriculares).
- Dispositivos de apoio: incluem, entre outras, o estímulo à formação didática, a assistência dos iniciantes às aulas de docentes experimentados e os esquemas sistemas de referentes. Também se contemplam aqui às ações de capacitação pontuais. Um aspecto característico com respeito às ações de acompanhamento é que o iniciante desenvolve de maneira autônoma sua atividade de ensino. A informação brindada, se bem pode incluir a do tipo administrativo, em geral se encontra centrada nos saberes profissionais/disciplinares ou nos curriculares e, em escassas ocasiões, sua didática. Por tanto, mesmo que exista um vínculo com a atividade do ensino, o mesmo é escasso.

- Dispositivos de acompanhamento: incluem a preparação das aulas com um docente referente, as aulas compartilhadas em duplas –principalmente com docentes experimentados, mesmo que alguma variante inclua a experiência com pares iniciantes–, as visitas dos docentes experimentados às aulas dos docentes novos. Aqui vemos que o iniciante é acompanhado durante um período pelos docentes experimentados ou ao menos pelos docentes pares. A informação recebida pelos iniciantes é de diverso tipo, embora predominem os temas vinculados diretamente com o ensino, centrando-se nos conteúdos curriculares e/ou em como ensiná-los (sua didática).

O desenvolvimento destas experiências, algumas delas mantidas e melhoradas ao longo de prolongados períodos de tempo, demonstram a presença dum compromisso genuíno de parte dos docentes experimentados com os iniciantes. Deste modo, sua existência é fundamentada por estes tanto desde o didático-pedagógico, como desde o afetivo e disciplinar. Igualmente, pode observar-se que em ocasiões têm sido a própria experiência de iniciação a que tem motivado sua realização.

Se bem predomina uma valoração positiva por parte dos iniciantes enquanto às ações implementadas pelos responsáveis das cátedras, é importante assinalar que a sociabilização primaria continua exercendo um papel preponderante na construção do papel docente (Leite et al., 1998). Neste sentido a biografia escolar é uma das principais fontes à que apelam os iniciantes na medida que reproduzem estilos de ensino internalizados ou bem se baseiam em seus modelos de aprendizado ao momento de tomar decisões didáticas (Cejas y Hidalgo, 2013; Murillo Estepa, 2016; Sánchez Claros, 2014).

Por outra parte não é menos relevante o fato de que na maioria das experiências coletadas tanto na fase exploratória como na de estudo de casos em profundidade, as ações se encontram centradas no apoio, orientação ou acompanhamento das fases preativa e interativa do ensino. Assim, a fase proativa dedicada à reflexão somente é considerada pela responsável da equipe docente do caso C. Além disso, somente

neste caso se recorre a um apoio pedagógico especializado. Neste sentido, poderíamos estar transmitindo, paradoxalmente, uma visão não profissional da docência na que somente é importante o saber a transmitir.

As preocupações dos docentes de meio período

Outro dos objetivos deste estudo foi proposto ao analisar as principais problemáticas que enfrentam os docentes de meio período ao momento de ingressar ao ensino na universidade. Deste modo, mencionam-se como preocupações:

- ensino em grupos numerosos, vinculado diretamente com uma política de acesso livre aos estudos universitários. Se bem não tem sido objeto desta investigação, nem se questiona a política, o índice docente-estudantes é visto como um problema não somente pelos docentes iniciantes, digno de aprofundamento em outros estudos.
- não contar com tempo, tópico nesta e outras pesquisas.
- ausência ou escassez de materiais, o que leva a dedicar grande parte do tempo previsto para a preparação das aulas a procura de complementos ao material com o qual se conta.
- a falta de coordenação nas equipes docentes, que aumenta a incerteza dos docentes em suas tarefas cotidianas.

Em consonância com estudos anteriores, nossos dados indicam que pode se dizer que os iniciantes não percebem em geral contar com necessidades de formação pedagógica e didática ao iniciar sua atividade (Álvarez Rojo et al., 2011). Em relação com as preocupações, expectativas e problemáticas que enfrentam, observa-se a necessidade de contar com tempo e acesso a materiais de estudo, além de apoio nos lugares de trabalho.

Vale a pena recordar que, além da falta de tempo dos iniciantes para preparar suas

aulas foi mencionado recorrentemente nas entrevistas da primeira fase e nos casos da segunda fase, estes docentes trabalham tempo completo fora da instituição. Pôde-se ver também que, com o transcurso do semestre, a participação nas atividades formativas foi decrescendo paulatinamente não por falta de interesse senão pelas dificuldades de equilibrar a vida acadêmica, pessoal e laboral. Isto claramente repercute no tipo de ações que se adotam, sua duração e horários.

Os docentes iniciantes vistos pelos docentes experimentados

Com respeito à imagem que os docentes experimentados entrevistados têm sobre os docentes iniciantes, pode-se dizer que:

- são vistos como pessoas que devem compaginar a docência com sua atividade profissional fora de da instituição. Deste modo uma de suas principais necessidades seria contar com tempo de estudo mesmo que a redução da carga de tarefas como potencial ação de apoio (Marcelo, 1988) não se considera.
- apresenta-se recorrentemente como problemático a falta de formação didática e a necessidade de formar aos iniciantes. Apesar disso, o estímulo a dita formação praticamente não se menciona como dispositivo utilizado.
- menciona-se muito e escassamente a insuficiente formação em conhecimentos disciplinares e, inclusive não é dos fundamentos mais mencionados para desenvolver as ações de apoio aos iniciantes mas, paradójicamente, a maioria dos dispositivos utilizados parecem ter o propósito de fortalecer ditos saberes.

Alcances, limitações e linhas de continuidade

Como se tem mencionado, a presente investigação é a primeira que coloca o foco na iniciação à docência e os professores iniciantes na Universidade da República. Em virtude da inexistência de antecedentes locais, grande parte do esforço

investigativo se centrou na realização duma exploração primária sobre esta realidade. Outra parte da investigação permitiu, por outro lado, conhecer em profundidade o trabalho que realizam algumas equipas docentes para apoiar aos iniciantes em seus inícios no ensino. Assim mesmo, estudou-se um perfil docente muito particular que é o que não exerce a docência no período integral na instituição.

Se bem esta investigação oferece uma contribuição ao conhecimento del tema na Universidade, os resultados alcançados têm as limitações próprias dum estudo inicial. Deste modo, não é possível extrapolar o encontrado ao total da instituição.

Entre outros aspectos não contemplados e que é possível avançar encontramos a necessidade de ampliar o estudo de modo de conhecer com maior precisão as preocupações, problemáticas e necessidades formativas dos docentes iniciantes através de outras técnicas e decisões de amostra. Isto permitiria discernir a existência de diferenças e/ou similitudes por áreas do conhecimento e outros perfis docentes.

A UDELAR não prevê programas de indução à docência e a formação pedagógica do professorado combina estratégias descoordenadas entre ofertas institucionais centralizadas e descentralizadas. Como se tem visto anteriormente, o processo de iniciação em dita universidade não é homogêneo, senão que existem ao menos três modelos, em dois dos quais a instituição está ausente. Se bem preocupa, pois são os modelos que predominam, existem iniciativas das equipas docentes que em maior ou menor medida tentam contemplar aos iniciantes em seus primeiros passos pelo ensino universitário.

Em virtude do perfil destes iniciantes, quens exercem a docência como segunda profissão, faz-se preciso atender à escassa disponibilidade de tempo com o que contam para o desenvolvimento das múltiplas tarefas involucradas no ensino. Isto apresenta um desafio institucional ao momento de planejar ações de formação

pedagógica para docentes com dito perfil o que, por outra parte, atualmente não se contempla na oferta. No entanto, tampouco se trata de desenvolver ações de formação orientadas ao estritamente instrumental. Neste sentido, a principal dificuldade se encontra no alcance de um equilíbrio entre a atenção às demandas, possibilidades e necessidades dos iniciantes e a implementação de propostas formativas de qualidade.

Neste marco, faz-se notória a importância de implementar propostas de indução à docência que coadjuvem à melhor integração dos iniciantes na instituição, reconfigurando o que já existe e incluindo outras ações:

- Em primeiro lugar, observa-se a necessidade de estabelecer espaços de coordenação entre a oferta de formação impulsada a nível central com as atividades desenvolvidas de maneira descentralizada nas faculdades, em particular aquelas a cargo das estruturas de apoio ao ensino.
- Em segundo lugar, ditas estruturas poderiam trabalhar com os professores responsáveis da matéria no apoio dos docentes novos brindando informação, formação e assessoria pedagógica e curricular.
- Em terceiro lugar, desde o institucional, é preciso brindar oportunidades reais aos iniciantes de formar-se e reconhecer ditos conhecimentos, particularmente os pedagógicos.

Em sínteses, uma estratégia de indução aos docentes novos viável ao dia de hoje na Universidade da República deveria contemplar a combinação das seguintes ações:

1. Acolhida ou recepção do iniciante mediante uma reunião com o responsável da equipe docente aos efeitos de brindar informação a respeito da instituição, o departamento e as tarefas compreendidas no cargo. Seria oportuno incluir aqui um recorrido pelo estabelecimento para que o iniciante conheça o espaço físico onde desenvolverá sua atividade.

2. Apoio disciplinar por parte do docente responsável e pedagógico por parte da estrutura de apoio ao ensino, com o interesse de colaborar na planificação e o ditado das aulas.
3. Acompanhamento didático por parte dos referentes e a estrutura de apoio ao ensino mediante a observação das aulas e sessões de análises e reflexão sobre suas práticas de ensino.
4. Estímulo à formação didática, mediante difusão da oferta existente na universidade e a redução da carga docente aos efeitos de garantir a participação.
5. Desenvolvimento de uma oferta de formação desde a faculdade que contemple as necessidades formativas sentidas pelos iniciantes e combine estratégias metodológicas múltiplas, entre elas atividades semipresenciais e a distância.

Referencias bibliográficas

- Airado-Rodríguez, D., y Víctor-Ortega, M. D. (2015). Programas de mentorización para la mejora de la práctica educativa de profesorado novel universitario. *Campo abierto*, 34(1), 13-27.
- Alen, B. (2009). Los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles. En *Los inicios en la profesión* (pp. 33-60). Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/libro_06.pdf
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Alvarez, Z., Porta, L., y Sarasa, C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis educativa*, 14(14), 42-48.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asencio, I., ... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación

del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), 1-22.

- André, M. (2012). Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 42(145), 112-129.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., y Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. Barcelona: Octaedro.
- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En *Cuadernos de Extensión. Integralidad. Tensiones y Perspectivas* (pp. 9–19). Recuperado de http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf
- Arquero Montaña, J. L., y Donoso Anes, J. A. (2004). Necesidades de formación docente de los profesores universitarios: Diagnóstico y experiencias. *Revista de enseñanza universitaria*, (23), 95-109.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Augustowsky, G. (2010). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick (Ed.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147-176). Buenos Aires: Noveduc.
- Basabe, L., y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. R. W. de Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Bausela-Herrerías, E. (2011). *Profesor principiante versus profesor experto: Detección de dificultades*. Presentado en VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior, Madrid. Recuperado de http://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2011/PDF/De_la_innovacion_docente_a_la_investigacion_educativa/4_PROFESOR.pdf

- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- Behrens, M. A. (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. En M. T. Masetto (Ed.), *Docência na universidade* (pp. 57-68). Campinas: Papirus.
- Bekerman, D. G., y Dankner, L. A. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación universitaria*, 3(6), 3-8. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000600002>
- Benedito Antolí, V., Imbernón, F., y Félez Rodríguez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART4.pdf>
- Benedito, V., Ferrer, V., y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1986). Educational Relevance of the Study of Expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19. <https://doi.org/10.1007/BF01807464>
- Birnfeld, C. A. C. A. H., y Costa, E. D. de P. (2012). A carreira docente federal do ensino superior brasileiro e suas inconstitucionalidades – 25 anos de incertezas. En O. Mezzaroba, P. H. B. Geraldo, y Fontainha (Eds.), *Direito, educação, ensino e metodologias jurídicas* (pp. 29-50). Recuperado de <http://repositorio.furg.br/handle/1/5281>
- Blackmore, P., Chalmers, D., Dearn, J., Frielick, S., H-Lycke, K., Mason O'Connor, K., ... Trigwell, K. (2004). Academic development: What purpose and whose purpose? En L. Elvidge, K. Fraser, R. Land, C. Mason, y B. Matthews (Eds.), *Exploring academic development in higher education: Issues of engagement* (pp. 17-27). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/37628033_Academic_development_What_purpose_and_whose_purpose
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso

de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 1(3), 55-72.

- Bozu, Zoia, y Canto Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Caamaño, C. (2012). *Docencia, Enseñanza, Educación*. Manuscrito no publicado, Departamento de Estudios en Docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Caamaño, C., y Heuguerot, C. (2015). *Caleidoscopio y docencia. Historia de un espacio de formación y voces de los estudiantes*. Recuperado de [http://www.fhuce.edu.uy/images/Educaci%C3%B3n/Heuguerot-Caamao_WEB-completo\(1\).pdf](http://www.fhuce.edu.uy/images/Educaci%C3%B3n/Heuguerot-Caamao_WEB-completo(1).pdf)
- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: Hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Academics' identity as teachers: towards the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 57-77. Recuperado de a9h.
- Caballero Rodríguez, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *University teachers' training and its influence on professional development*, 11(2), 391-412. Recuperado de a9h.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C., y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(14). Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf
- Camilloni, A. R. W. de. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia presentado en Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación «didáctica de nivel superior» universitaria, Valparaíso.
- Camilloni, A. R. W. de. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. R. W. de Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Cañón Rodríguez, R., Cantón Mayo, I., Arias Gago, A. R., y Baelo Álvarez, R. (2017). Initiation into teaching from the perspective of primary school teachers: Differences between newly qualified and experienced teachers. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 103-

- Carrillo Aguilera, C. (2015). Retos del profesorado universitario: Experiencias profesionales de una docente e investigadora novel en el ámbito de la formación del profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 303-317.
- Carta orgánica de la Universidad de la República.* , Pub. L. No. 12549 (1958).
- Cataldi, Z., y Lage, F. J. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 28-33.
- Cejas, E. I., y Hidalgo, B. (2013). *Los procesos de sociabilización profesional en los profesorados de Historia, Filosofía y Ciencias de la educación- Facultad de Humanidades U.N.Ca.* Presentado en I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades / VIII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas del CIFFyH "Perspectivas y debates actuales a 30 años de la democracia", Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/ponencias/ponencias2013/schedConf/presentations>
- Chacón, F., Pacheco, M. J., y Rodríguez, C. (2001). Estudio de las inquietudes de profesores noveles universitarios mediante la aplicación de un programa reflexivo para mejorar sus prácticas en educación física. *Aprendiendo a enseñar en la Universidad. I Jornada de Formación de Profesores Universitarios*, 105-117. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/34094>
- Charnock, B., y Kiley, M. (1995). *Concerns and Preferred Assistance Strategies of Beginning Middle and High School Teachers*. Presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED390855>
- Clark, Ch. M., y Peterson, P. L. (1997). Procesos de pensamiento de los profesores. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Claverie, J. (2009). Marco institucional e innovaciones en la carrera docente. En A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (pp. 32-60). Recuperado de <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2008/7736.pdf>

- Collazo, M. (2008). El sentido de la Didáctica en la formación docente universitaria. En Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Collazo, M. (2012). Políticas y estrategias de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay): Una década de realizaciones. En M. del C. Lorenzatti (Ed.), *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región* (pp. 39-62). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., y Sanguinetti, V. (2014). La asesoría pedagógica en la Udelar (Uruguay): Aproximaciones al conocimiento de su papel en las políticas de enseñanza. En Maria Isabel da Cunha y E. Lucarelli (Eds.), *Estratégias de Qualificação do Ensino e o Assessoramento Pedagógico: Reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas* (pp. 175-205). Criciúma: UNESC.
- Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., y Sanguinetti, V. (2015). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: Pasado y presente. En E. Lucarelli (Ed.), *Universidad y asesoramiento pedagógico* (pp. 193-248). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Conde-Jiménez, J., y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152.
- Copello, M. I. (2010). Práctica docente extramuros universitarios: Medios digitales facilitando el proceso reflexivo-dialógico. *Tendencias pedagógicas*, 16, 131-156.
- Correa, N. H. (2007). Necesidades de formación pedagógico-didáctica que perciben los docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, UR: Primeros resultados. *CD del Segundo Foro Interdisciplinario sobre Educación: "La responsabilidad de Educar"*. Presentado en Montevideo. Montevideo.
- Correa, N. H. (2015). *Docencia y enseñanza universitarias. Un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público* (Maestría en Enseñanza Universitaria). Universidad de la República, Montevideo.

- Correa, N. H., Copello, M. I., y Paredes Labra, J. (2016). Docentes universitarios principiantes: Problemas, modelos de inducción y necesidades de formación. *Libro de actas del V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia*, 569-581. Sevilla: Grupo de investigación I.D.E.A, Universidad de Sevilla.
- Correa, N. H., Domínguez, E., Ignatov, A., y Mallada, N. (2012). *Gestión del cuerpo académico de la Udelar. Una mirada al proceso de selección del personal docente en cuatro facultades* (p. 34). Montevideo.
- Cortina, A. (2000). El sentido de las profesiones. En A. Cortina y J. Conill (Eds.), *10 palabras clave en la ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra: Verbo divino.
- Cruz Tomé, M. A. (1994). Formación inicial del profesor universitario: Fundamentación teórica y experiencias en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de enseñanza universitaria*, (7/8), 11-34.
- Cunha, María Isabel da. (2009). O lugar da formação do professor universitário: O espaço da pós-graduação em educação em questão. *Diálogo Educacional*, 9(26), 81-90.
- Curran, B., y Goldrick, L. (2002). *Mentoring and Supporting New Teachers. Issues Brief*. Recuperado de National Governors' Association Washington, DC. Center for Best Practices. website: <https://eric.ed.gov/?id=ED467748>
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- de la Herrán Gascón, A., y Paredes Labra, J. (Eds.). (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Ediciones La Pirámide.
- De Rivas, T., y Martini, C. (2007). Preocupaciones en las trayectorias profesionales en la Universidad. *Las perspectivas, los sujetos y los contextos en investigación educativa. VI Jornadas Institucionales, II Regionales y I Nacionales de Investigación Educativa*. Presentado en Mendoza. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Capacitacion%20-%20perfeccionamiento%20-%20profesionalizacion/030%20-%20de%20Rivas%20y%20Martini%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf>

- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.), *La formación de los enseñantes* (pp. 13-34). Barcelona: Oikos-Tau.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., y Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88. Recuperado de edb.
- Dias de Souza, F., y da Silva Macuch, R. (2016). Uma análise sobre contextos de orientação coletiva de inserção a docência universitária em uma universidades tecnológica. En F. Dias de Souza (Ed.), *Professores principiantes e a inserção à docência: Contextos, programas e práticas formativas* (pp. 186-197). Curitiba: UTFPR Editora.
- Didriksson, A. (2006). Caracterización y desarrollo de las macrouiversidades de América Latina y el Caribe. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior* (pp. 194-203). Caracas: IESALC.
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M., y Massot Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Rafael Bizquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Durán Arellano, A. M. (2016). Formación en competencias del docente universitario. *Educere*, 20(67), 529-538.
- Errandonea, A. (1998). *La Universidad en la encrucijada. Hacia otro modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Estatuto del personal docente de la Universidad de la República.* , (1968).
- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Anthropos Editorial.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- Fenstermacher, G. D., y Soltis, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, L. (2000). Prólogo. En E. Lucarelli (Ed.), *El asesor pedagógico en la*

universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación (pp. 11-19). Buenos Aires: Paidós.

- Fernández Pérez, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: Un estudio de caso. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41–55. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>
- Flores, M. A. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. En C. Marcelo García, *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (1era. ed., pp. 59-98). Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf
- Fondón, I., Madero, M. J., y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004>
- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro*, (39), 47-54.
- Fuller, F. F., y Brown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education)* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Galvão dos Santos, E., y Hollweg Powaczuk, A. C. (2012). Formação e desenvolvimento profissional docente: A aprendizagem da docência universitária. *Políticas educativas*, 5(2), 38-53.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(Especial). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- García de Fanelli, A. (2009a). Estructura de la profesión académica. En A. García de Fanelli (Ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (pp. 61-86). Recuperado de <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2008/7736.pdf>
- García de Fanelli, A. (2009b). La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En A. García de Fanelli (Ed.),

- Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (pp. 13-31). Recuperado de <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2008/7736.pdf>
- García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica universitaria* (pp. 9-43). Madrid: La Muralla.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gold, Y. (1992). Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. En T. M. Bey y C. T. Holmes (Eds.), *Mentoring: Contemporary principles and issues* (pp. 25-34). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED351327>
- Gonçalves Cardoso, M. R. (2016). O professor do ensino superior hoje: Perspectivas e desafios. *Cadernos da Fucamp*, 15(23), 87-106.
- González Brito, A. I., Hernández González, J., Lorca Tapia, J., y Araneda Garcés, N. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- González-Miguel, S., Mayor Ruiz, C., y Hernández de la Torre, E. (2017). Análisis de los procesos de acompañamiento protagonizados por mentores a sus docentes principiantes. *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva*. Presentado en XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva, Oviedo.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Harrison, J. K. (2009). *Induction Into Teaching: Explorations Into Developmental Mentoring and Critical Reflection on Practice in Teacher Education* (Tesis doctoral). University of Leicester, Leicester.
- Hativa, N. (2000). Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. *Instructional Science*, 28(5), 331-334.
- Hernández, F., y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México: Mc Graw-Hill.

- Herrera Torres, L., Fernández Bartolomé, A. M., Caballero Rodríguez, K., y Trujillo Torres, J. M. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 213-241.
- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development—Reflections from Australian universities. *The International Journal for Academic Development*, 4(1), 43-51.
<https://doi.org/10.1080/1360144990040107>
- Ickowicz, M. (2007). *Las cátedras universitarias: Avances en la comprensión del problema de investigación*. Presentado en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Tandil.
- Ickowicz, M. (2008). Los trayectos de la formación para la enseñanza: El caso de los profesores universitarios sin formación docente de grado. *Educere et Educare*, 3(5), 189-199.
- Ickowicz, M. (2012). Universidad y formación: Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario. En J. Castorina y V. Orce (Eds.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011* (pp. 101-113). Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/5.Ickowicz.pdf
- Ickowicz, M. (2016). *Universidad y Formación: Las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios* (Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4366>
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo García (Ed.), *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis: Madrid.
- Inostroza de Celis, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117-129.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leite, D., Braga, A., Fernandes, C., Fenro, M., y Ferla, A. (1998). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-

- moderna. En M. T. Masetto (Ed.), *Docência na universidade* (pp. 39-56). Campinas: Papirus.
- Lira, D., y Sponchiado, D. A. M. (2012). A formação pedagógica do profissional docente do ensino superior: Desafios e possibilidades. *Perspectiva*, 36(136), 7-15.
- Lofland, J. (1971). *Analyzing Social Settings: A guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont: Wadsworth.
- Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: Tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, 24(1), 273-296.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., y Solberg, V. (2014). El asesor pedagógico en las universidades argentinas: Realidades y posibilidades de su accionar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(9), 227-246.
- Marcelo García, C. (1988). Profesores Principiantes y Programas de Inducción a la Práctica Docente. *Revista Enseñanza*, (6), 61-79.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiante*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-143.
- Marcelo García, C. (2001). La función docente: Nuevas demandas en tiempos de cambio. En C. Marcelo García (Ed.), *La función docente* (pp. 9-26). Síntesis: Madrid.
- Marcelo García, C., Gallego Domínguez, C., Murillo Estepa, P., y Marcelo Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 461-480.
- Marín Díaz, V. (2005). El inicio de la vida profesional del docente universitario: Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 30(15), 191-210.
- Mas Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.

- Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: La percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- Masetto, M. T. (2015a). *Competência pedagógica do professor universitário* (3era ed.). São Paulo: Summus.
- Masetto, M. T. (2015b). *Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: Professor e aluno em inter-ação adulta* (1era ed.). São Paulo: Avercamp.
- Massot Lafon, I., Dorio Alcaraz, I., y Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R Bizquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mayor Ruiz, C. (1996). Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(1). Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- Mayor Ruiz, Cristina. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo García (Ed.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (1era. ed., pp. 177-210). Barcelona: Octaedro.
- Mayor Ruiz, Cristina, y Marcelo García, C. (1999). Aterrizo como puedas: Profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Ed.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 40-116). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Servicio de Publicaciones.
- MEC. (2005). *Desafíos de la educación uruguaya: Interrogantes para el Debate Educativo*. Recuperado de <http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/handle/repositorio/50>
- Menghini, R. A. (2015). La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En R. A. Menghini y M. Negrin (Eds.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 17-38). Buenos Aires: Noveduc.
- Merma Molina, G., Ramos Hernando, C., y Moncho Pellicer, A. (2011). *Competencias docentes del profesor universitario en el espacio europeo*

- de educación superior* (M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel, y N. Pellín Buades, Eds.). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/19885>
- Merton, R. K., y Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Mingorance, P., Mayor Ruiz, C., y Marcelo García, C. (1993). El primer año en la universidad: Análisis de problemas de profesores principiantes. *Revista de enseñanza universitaria*, (5), 19-36.
- Ministério da Educação (MEC) do Brasil. (2012). *Aspectos conceituais da proposta de reestruturação das carreiras de docentes*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11222-aspectos-conceituais-02-pdf&Itemid=30192
- Muradás López, M., y Mendoza, P. (2010). ¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes? El caso del proyecto Visibilidad. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 18(20), 1-25.
- Murcia-Peña, N., Pintos De Cea Naharro, J. L., y Ospina-Serna, H. F. (2009). Función versus institución: Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 12(1), 63-91.
- Murillo Estepa, P. (2016). La socialización del profesorado principiante como elemento de mejora de las organizaciones educativas. En F. Dias de Souza (Ed.), *Professores principiantes e a inserção à docência: Contextos, programas e práticas formativas* (pp. 56-77). Curitiba: UTFPR Editora.
- Murillo Estepa, P., Mayor Ruiz, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J. M., Altopiedi, M., y Torres, J. J. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, (6). Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2393>
- Nogueira López, A. (2004). *Régimen jurídico de la selección del profesorado universitario*. Barcelona: Atelier.
- Ordenanza de Concursos de la Universidad de la República*. , (1953).
- Ordenanza de organización docente de la Universidad de la República*. , (1973).
- Ortí, A. (2005). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social: Métodos y*

- técnicas de investigación* (pp. 219-282). Madrid: Alianza.
- Pedró, F. (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perales, M. J., Sánchez, P., y Chiva, I. (2002). El «Curso de iniciación a la docencia universitaria» como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de Valencia. Un sistema de evaluación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1), 49-69.
- Perera, H. (2006). Formación permanente del docente universitario: Una experiencia en el Área Social de la UdelaR. *Conversación*, 34-43.
- Perera, H., Bertoni, E., y Contera, C. (2005). Modelos de formación docente en Uruguay. Estudio de tres casos. *Educação*, 28(3), 461-486.
- Perkin, H. J. (1969). *Key Profession: History of the Association of University Teachers*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11-24.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rodríguez López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- Rodríguez Moreno, Ma. L. (2014). «Muta me, meta mu; tú eres yo, yo soy tu», o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 12-22. Recuperado de a9h.
- Rodríguez Moreno, Ma. L. (2015). Relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. *Journal of educational, cultural and Psychological studies*, (12), 283-302. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012.rod>
- Rodriguez, S. A., Pereira Deák, S. C., y Albuquerque Gomes, A. (2016). O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. *Horizontes*, 34(1), 147-158. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.336>

- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.
- Rodríguez Zidán, E., y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. Pedagogic pair: a strategy to learn the teaching profession. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.533>
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., y Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115-132.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sabariego Puig, M., Massot Lafon, I., y Dorio Alcaraz, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En Rafael Bizquerra Alzina (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sánchez Claros, J. P. (2014). Influencia de la cultura académica de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles. *Historia y Comunicación Social*, 19(Febrero), 523-533. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45046
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- Sarramona López, J., Noguera Arrom, J., y Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la educación*, 10, 95-144.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Savage, H. E., Karp, R. S., y Logue, R. (2004). Faculty mentorship at colleges and universities. *College Teaching*, 52(1), 21-24.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, (83), 163-196.

- Silva Ferreira, V. (2010). As especificidades da docência no ensino superior. *Diálogo Educacional*, 10(9), 85-99.
- Sira, S. (2011). Equilibrio entre las funciones de docencia, investigación y extensión en Ingeniería. Desarrollo histórico. *Ingeniería y Sociedad - UC*, 6(1), 51-57.
- Sirvent, M. T. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios*, 5(1), 12-29.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-10.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Trevisan, A. L. (2014). Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação. *Educar em Revista*, (52), 211-228.
- Universidad de la República. (2012). *Datos básicos del I Censo de Estudiantes Universitarios de Posgrado 2012* (p. 6). Recuperado de Universidad de la República website: www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/27746/siteId/1
- Universidad de la República. (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado: Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012*. Recuperado de www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/30152/siteId/1
- Universidad de la República. (2016). *Censo de Funcionarios Universitarios 2015. Principales características de los funcionarios universitarios en 2015*. Recuperado de <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2016/09/Informe-Censo-Funcionarios-Universitarios-2015.pdf>
- Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. (2018). Programa de Desarrollo Pedagógico Docente. Recuperado de <http://www.cse.udelar.edu.uy/dpd/>

- Universidad de la República, Facultad de Derecho. *Reglamento de profesores adscriptos.* , (1992).
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 209-229.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, (30), 103-124.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Viero Devechi, C. P., Tauchen, G., y Trevisan, A. L. (2012). Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: Uma compreensão aberta à interação comunicativa. *Educação em Revista*, 28(4), 51-76.
- Vivas de Chacón, M, Becerra Torres, G., y Díaz Herrera, D. (2005). La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/113/193>
- Vivas de Chacón, Mireya, Becerra Torres, G., y Díaz Herrera, D. (2003). Propuesta para la formación del profesorado universitario. *Acción pedagógica*, 12(2), 60-66.
- Vonk, J. H. C. (1996). *Conceptualizing the Mentoring of Beginning Teachers*. Presentado en Annual Conference of the American Educational Research Association, New York. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400241.pdf>
- Weinstein, N. (2015). Teacher Mentoring. *Research Starters: Education (Online Edition)*. Recuperado de <http://proxy.timbo.org.uy:443/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ersy&AN=89164489&lang=es&site=eds-live>
- Wiebusch, A., y Pires Vargas Bolzam, D. (2018). Docência universitária: Um estudo com professores iniciantes. En E. Wiebusch y M. I. Côrte Vitória

- (Eds.), *Estreantes no ofício de ensinar na educação superior* (pp. 121-144). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yot Domínguez, C., y Mayor Ruiz, C. (2012). Nuevas tendencias en el proceso de formación y mentoría de profesores universitarios noveles en su primer año de docencia. *Olhar de professor*, 15(2), 297-314.
<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0007>
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á., y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Narcea.
- Zimpher, N. L., y Rieger, S. R. (1988). Mentoring teachers: What are issues? *Theory into Practice*, 27(3), 175-182.

Siglas

AGC	Asamblea General del Claustro
ANII	Agencia Nacional de Investigación e Innovación
CAP	Comisión Académica de Posgrado de la UDELAR
CDC	Consejo Directivo Central
CENUR	Centro Universitario Regional
CSE	Comisión Sectorial de Enseñanza de la UDELAR
CSIC	Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UDELAR
EPD	Estatuto del Personal Docente de la UDELAR
EVA	Entorno Virtual de Aprendizaje
FCEA	Facultad de Ciencias Económicas y de Administración
FDER	Facultad de Derecho
FHCE	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
LLOA	Llamados a oportunidades de ascenso de la UDELAR
LO	Carta Orgánica
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MEU	Maestría en Enseñanza Universitaria de la UDELAR
OC	Ordenanza de Concursos

OOD	Organización Docente
PLEDUR	Plan Estratégico de Desarrollo de la UDELAR
PROEVA	Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje
PROGRESA	Programa de Respaldo al Aprendizaje
PROLEA	Programa de Lectura y Escritura Académicas
RDT	Régimen de Dedicación Total
UAE	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
UAP	Unidad de Apoyo Pedagógico
UC	Unidad curricular
UDELAR	Universidad de la República
UNOD	Unidad Opción Docencia

Anexos

En CD adjunto